

Tesis

LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE
COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA

Modalidad: Informe de intervención profesional (Intervención psicopedagógica)

PRESENTA:

BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

ASESORA:

Mtra. María Imelda González Mecalco

Ciudad de México

Noviembre 2018

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Rodolfo y Ana:

Les agradezco su apoyo incondicional, porque siempre creyeron en mí y me echaron porras cuando los profesores, o conocidos se atrevían a decir que no iba alcanzar el éxito. Por acompañarme en mi trayectoria escolar pues lo que soy es gracias a ustedes, lo hemos logrado juntos.

A mi hermano Hugo:

Porque no solo eres un hermano, también eres un gran amigo, un ejemplar ser humano y un excelente padre, porque sé que en la ausencia de nuestros padres contare con tu apoyo incondicional. Gracias por estar presente en cada momento de mi vida y trayectoria profesional.

A mis sobrinos Diego, Ana y Mildred:

Porque ustedes son mi mayor regalo que mi hermano me puede compartir. Espero que algún día sea un orgullo para ustedes y este aplaudiéndoles en su examen profesional. A ti Mildred porque me acompañaste en la elaboración del trabajo, ya que te desvelabas conmigo y dejaste tu esencia en la tesis.

A mis tías Alba y Claudia:

Gracias por su apoyo, consejos y por celebrar conmigo cada éxito que he logrado, siendo ustedes también las representantes de dos angelitos que me cuidan donde quiera que estén.

A mis amigos Luis y Paola:

A ustedes les agradezco, su motivación e interés para que realizará el presente trabajo, por sus consejos y seguimiento. A ti Luis por el modelamiento que me brindaste y empoderarme en el campo profesional.

A la maestra Alma:

Gracias por cada retroalimentación que me dio en mis prácticas y servicio social. Por creer en mí e incluirme en el equipo de UDEEI durante la elaboración del proyecto.

A los participantes:

Que a pesar de los tiempos saturados y diversas actividades, mostraron disposición para realizar el trabajo y depositaron su confianza en la intervención.

A la maestra Imelda:

Quien fungió como asesora del presente trabajo, muchas gracias por haber aceptado asesorar este proyecto. Por mostrar interés, paciencia y un acompañamiento extraordinario. Es un orgullo que haya iniciado y concluido mi formación superior con usted.

A la Universidad Pedagógica Nacional:

Por abrirme las puertas para desarrollar habilidades profesionales, y permitirme aprender de grandes profesores, vivir hermosas experiencias, aprender a no ser uno más sino el mejor, conocer a grandes amigos y hacer de un sueño una realidad.

GRACIAS A TODOS.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I	
Marco Referencial	11
1. Asesoramiento Psicopedagógico.....	11
1.1. Modelos de asesoramiento.....	15
1.2. Estrategias del asesoramiento.....	19
2. Inclusión educativa.....	23
2.1 La inclusión en la educación básica.....	29
2.2. Flexibilidad curricular.....	31
3. Evolución del concepto de discapacidad intelectual.....	35
3.1. ¿Qué es la discapacidad intelectual?.....	38
3.2. Diagnóstico y evaluación de la discapacidad intelectual.....	41
3.3. Clasificación y características de la discapacidad intelectual.....	45
Capítulo II	
Procedimiento	51
Objetivos.....	51
Participantes.....	51
Contexto.....	52
Detección de necesidades.....	53

Diseño de la propuesta de intervención.....	58
Capítulo III	
Análisis de la intervención.....	64
Reflexión sobre la intervención.....	90
El psicólogo educativo como asesor psicopedagógico.....	93
Conclusiones.....	95
Referencias.....	98
Anexos.....	103
Anexo 1. Guiones de entrevista.....	103
Anexo 2. Guion de observación.....	106
Anexo 3. Cartas descriptivas.....	108
Anexo 4. Diario de actividades.....	120
Anexo 5. Cuadro de la metodología (UDEEI 302).....	123
Anexo 6. Cuestionario 1 “Prácticas inclusivas en el aula”.....	124
Anexo 7. Narración del proceso de inclusión.....	129
Anexo 8. Ejemplos del formato “Flexibilidad curricular 1”.....	130
Anexo 9. Ejemplos de la lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización” (Características individuales del alumno).....	132
Anexo 10. Ejemplos de la lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización” (Contextos comunes).....	133
Anexo 11. Cuestionario 2 “Observo lo que incluyo”.....	134
Anexo 12. Formatos de flexibilización.....	138

Anexo 13. Propuesta de flexibilización curricular por los docentes.....142

RESUMEN

El trabajo consiste en un informe de intervención realizado como una propuesta de asesoramiento a una docente para la atención de un alumno con discapacidad intelectual, debido a la solicitud de la docente, a fin de responder a las necesidades del alumno y fortalecer su proceso de aprendizaje.

A partir de ello, se identificaron las necesidades mediante un diagnóstico, lo que permitió determinar como objetivo general diseñar y aplicar una propuesta de asesoramiento a la docente para la atención de un alumno con discapacidad intelectual a partir de la flexibilidad curricular en su práctica.

De acuerdo a lo anterior se diseña la propuesta de intervención que abarcó 12 sesiones, bajo la guía de la flexibilidad curricular con la intención de propiciar una inclusión educativa en el alumno con discapacidad intelectual. A través de los modelos de facilitación y colaboración del asesoramiento psicopedagógico, se realizó el acompañamiento a la docente para responder a las barreras en el aprendizaje y participación que enfrenta el alumno.

Gracias a la intervención, se logró que la docente reconociera en qué consiste la discapacidad intelectual, la individualidad del alumno y valorara las estrategias hasta ese momento utilizadas por ella; de igual manera, logró identificar la estrategia de la flexibilidad curricular como útil para el trabajo con el alumno en prioridad. Dentro de los logros debe mencionarse su transición a docente experta en el uso de la estrategia mencionada.

Finalmente, se reconoce el papel del asesoramiento psicopedagógico como relevante para el apoyo a los docentes.

INTRODUCCIÓN

El presente informe de intervención profesional fue elaborado con la finalidad de orientar y asesorar a una docente de cuarto año de primaria para dar atención de un alumno con discapacidad intelectual a partir de la flexibilidad curricular en su práctica docente. Dicho documento lleva por nombre *“La mirada a la inclusión, un reflejo hacia la práctica docente como asesoramiento psicopedagógico a una maestra”*, ya que la inclusión es un proceso de búsqueda y construcción constante que debe tener lugar principalmente en el contexto escolar, al ser una institución que genera habilidades en los alumnos y así puedan enfrentarse a las demandas sociales en condición de igualdad.

Desde este punto de vista es necesario que el psicólogo educativo brinde asesoramiento dirigido a la comunidad educativa para diseñar en conjunto estrategias, recursos, establecer formas de trabajo con los docentes en beneficio de una educación de calidad como derecho de los alumnos, principalmente aquellos que por alguna condición de vida enfrenten Barreras en su Aprendizaje y Participación (BAP). Para ello no se requiere de un trabajo aislado entre asesor y alumno, sino que se espera una relación estrecha con el asesor, de manera que una vez que ya no esté presente el asesor, el docente pueda continuar con el trabajo aprendido.

Esta intervención surge de la necesidad de atención a partir de la demanda realizada por una docente encargada del grupo de cuarto grado de primaria, quien manifestó preocupación por la forma de trabajo al tener en su grupo un alumno con discapacidad intelectual moderada, mismo que no cuenta con los aprendizajes acordes a su perfil de grado. Con base en eso se realizó un diagnóstico identificando como problemática que la docente no elaboraba una adecuación curricular a las características del alumno, siendo el currículum lineal una barrera en su aprendizaje y participación, además de que la maestra no reconocía las características individuales del alumno.

Para este trabajo resultó relevante el concepto de discapacidad intelectual, dicha condición de vida fue de gran interés atender no de forma directa, sino desde el entorno escolar donde se desenvuelve el alumno, siendo la flexibilidad curricular una estrategia indispensable para responder a las barreras de aprendizaje y participación que enfrenta un alumno con discapacidad intelectual y con ello propiciar su inclusión educativa. Dicha intervención se

logró mediante el acompañamiento basado en la colaboración entre un asesor y una maestra. Estos conceptos y temas que orientaron todo el trabajo son desarrollados en el marco referencial.

La presentación de este trabajo, se dividió en tres capítulos. El primero aborda los referentes teóricos, se desarrolla cuatro sub- apartados, el primero de ellos, explica qué es el asesoramiento psicopedagógico, considerado como vía indispensable que tiene como finalidad promover mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que de acuerdo con Nieto (2005), el asesoramiento psicopedagógico es un proceso en donde la interacción entre profesionales de la educación tiene un papel indispensable para la mejora de su desarrollo profesional y una educación de calidad que permitirá el satisfactorio desenvolvimiento académico de los alumnos. Para este trabajo el asesoramiento es un proceso esencial para que la maestra reconozca la individualidad del alumno con discapacidad intelectual, analice el proceso de inclusión que está propiciando en el alumno, además de generar un plan de acción para responder a las BAP que enfrenta el educando. En este apartado se logra apreciar las modalidades y estrategias que fueron consideradas para la intervención.

El segundo apartado hace énfasis en la inclusión educativa que, de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), se entiende como aquel proceso de búsqueda constante de mejores maneras para responder a la diversidad, con el propósito que la comunidad educativa identifique y elimine las BAP a las que pueda estar expuesto un alumno, y que por su condición de vida dificulte su presencia, permanencia y éxito en el ámbito escolar, ya que de acuerdo con Ainscow y Booth (2000) es a partir de la educación y mediante ella, lo que va a permitir la reducción y eliminación de la exclusión educativa y social. Por lo tanto, no se trata de que el colectivo docente cierre los ojos al tener una perspectiva optimista, al no querer ver la existencia de una condición de vida, sino que se trata de realizar un trabajo colaborativo con el psicólogo educativo para reconocer la condición del alumno y crear un entono ajustado a sus características individuales, en contextos comunes y con oportunidades iguales al de sus pares. Además en este sub- apartado, se aborda la inclusión educativa según los documentos oficiales de educación básica, para que se ejerza dicho proceso en el contexto escolar.

El tercer apartado, menciona que la flexibilidad curricular cumple con un papel indispensable para responder a las BAP en prioridad, de acuerdo a lo que establece la Dirección de

Educación Especial (2011) acerca de que una estrategia debe ser considerada en la práctica habitual del docente asumiendo e la accesibilidad curricular para todos los alumnos con o sin discapacidad, entendiendo con lo anterior que flexibilizar no es quitar o poner, sino trabajar desde la planeación del docente, su metodología, así como la evaluación de la enseñanza según las habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje del alumno. En este apartado se explica qué se entiende por flexibilidad curricular, a qué conlleva, quiénes la requieren y qué es posible y no flexibilizar.

En el cuarto apartado se destaca la evolución del concepto de discapacidad intelectual y cómo dicha evolución ha impactado en los contextos social y educativo. Se desarrolla el concepto actual de discapacidad desde un enfoque socio-ecológico que considera a la discapacidad intelectual como un fenómeno humano que tiene origen de factores orgánicos y sociales y por lo tanto, las fortalezas y limitaciones dependerán de los apoyos brindados. A partir de este término, Aznar y González (2008) comentan que la discapacidad intelectual no es una característica única de la persona, sino que es un producto social que dependerá la de interacción entre el individuo, el contexto y los apoyos brindados. También se hace mención del diagnóstico de la discapacidad intelectual, su evaluación, clasificación y características, para poder entender las habilidades sociales, prácticas y conceptuales y generar los apoyos a partir ellas.

Por otro lado, el capítulo II titulado “Procedimiento”, está enfocado en informar con detalle cómo fue llevada a cabo la presente intervención, resaltando el objetivo general y los objetivos específicos construidos a partir de la detección de necesidades. Se hace una breve descripción de los participantes y del contexto donde fue aplicada. Se informa cómo se detectó la necesidad y las técnicas que permitieron obtener dicho diagnóstico.

En el mismo capítulo se menciona el diseño y la aplicación de la propuesta de trabajo, mencionando el número de sesiones, el propósito que tuvo, los modelos y estrategias del asesoramiento que fueron requeridos y la organización de la intervención.

Posteriormente, en el capítulo III , se reporta la valoración la intervención aplicada de cada una de las sesiones, informando cómo se llevó a cabo el asesoramiento, las modificaciones que surgieron, el desenvolvimiento de la docente y los recursos utilizados. Así mismo, se

hace el análisis de resultados obtenidos, haciendo una valoración de los mismos, comentando las fortalezas y cambios significativos que generó la presente intervención en la práctica docente, así como el impacto que tuvo en el proceso de inclusión del alumno con discapacidad intelectual.

Para concluir el presente documento se exponen las conclusiones y sugerencias, así como las referencias que permitieron sustentar este trabajo. Además de mencionar la importancia del psicólogo educativo en el asesoramiento psicopedagógico y la relevancia de su formación profesional para responder a la diversidad y contribuir a una calidad educativa, se comenta la participación del psicólogo educativo como guía quien propicia un andamiaje mediante una relación simétrica y trabajo colaborativo con la docente, haciendo de ella una experta y generando una independencia, sin embargo, no se descartan los problemas que puede enfrentar el psicólogo educativo en el asesoramiento. Así mismo se anexan los instrumentos de evaluación, evidencias y cartas descriptivas utilizadas para llevar a cabo el asesoramiento.

CAPÍTULO I

MARCO REFERENCIAL

1. Asesoramiento Psicopedagógico

El asesoramiento psicopedagógico puede ser considerado como el proceso que permite el análisis y la comprensión del actuar docente. El proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda a generar la reflexión e identificación de las necesidades de cada uno de los alumnos, propicia cambios dentro del centro escolar y una reconstrucción de significados en los docentes acerca de las individualidades de sus alumnos y de su práctica docente. “El asesoramiento solo puede aspirar ayudar a disponer las condiciones que pueden contribuir a cuestionar determinadas representaciones y formas de actuar y encontrar otras más satisfactorias” (Solé, 1997, p. 83), esto siempre y cuando se valore y reflexione sobre lo que se hace y se sabe en el centro como en el aula y con ello establecer objetivos y metodologías, contextualizadas y ajustadas a la situación en las que se encuentran los alumnos, sin descartar las relaciones multidisciplinares que se establecen entre profesionales y organización para la resolución de problemas.

De acuerdo con Nieto (2005) el asesoramiento psicopedagógico en la educación es un proceso basado en la interacción profesional con el fin de dar solución a ciertos problemas, interviene en la mejora del desarrollo profesional y con ello genera un progreso de los alumnos con una educación de calidad. Es por ello que el autor recalca la necesidad de las relaciones comunicativas y la participación activa entre asesor, directivos, profesores, etc. “se planifica y se aborda con los diferentes actores de la institución, evitando la respuesta resolutoria inmediata por parte del asesor” (Molla y Ojanguren, 2005, p. 185) promoviendo su autonomía en el ejercicio docente, posterior al asesoramiento.

A partir de lo anterior se entiende que el asesoramiento psicopedagógico es simplemente un acompañamiento que hace el asesor sirviéndoles a los profesionales de la educación como un modelo, el cual permite espacios para el involucramiento de los profesores, considerando sus esquemas de conocimientos, vivencias, experiencias previas etc., compartiendo significados para establecer objetivos comunes, distribución de funciones y responsabilidades entre los maestros además de su cohesión grupal. Mollá (2005) menciona

que el asesoramiento es un apoyo para la transformación de los centros educativos a los que se les demanda adaptarse a las nuevas exigencias de una sociedad cambiante, interviniendo en responder a las necesidades educativas de algún alumno en concreto, lo cual será el caso para este trabajo.

Para lograrlo, Solé (1997) hace mención la necesidad de generar un ambiente de colaboración entre todos los participantes promoviendo la negociación y la participación activa entre los involucrados, ya que de acuerdo al autor una tarea del asesoramiento es “hacer emerger los conocimientos que poseen los participantes (...), rescatar sus aspectos positivos y ponerlos de manifiesto” (Solé, 1997, p. 85), pues de esa forma se podrán atribuir significados y contribuir a una representación más ajustada, considerando al asesoramiento psicopedagógico como generador del proceso de cambios y construcción en el centro escolar, el cual es asistido por el asesor y posteriormente conducido a la autonomía.

El asesoramiento es un:

Proceso conducente a ayudar a construir, revisar o modificar los esquemas de conocimiento de los participantes implicados en la tarea, con el fin de que la representación que finalmente se disponga la más adecuada, más enriquecida, más completa y más compartida (Solé, 1997, p.84).

Para Monereo y Pozo (2005), el asesoramiento se trata de actividades educativas y prácticas dirigidas personas que promueven el aprendizaje con la finalidad de asesorar para mejorar las formas de enseñar y aprender. Por lo tanto, es un proceso de ayuda a tomar decisiones ajustadas para alcanzar un objetivo en específico, pero sobre todo compartido, “implica una verdadera actividad de cooperación o trabajo en conjunto entre asesores y asesorados en la definición y soluciones de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje” (Monereo y Pozo, 2005, p.15).

Estos autores mencionan dos tipos de relaciones establecidas en el asesoramiento: la simetría, donde existe un poder institucional en el asesor debido a sus conocimientos disciplinares, actuando por la vía del convencimiento en sus asesorados, marcando en el trabajo de mejora los estatus, derechos y obligaciones. Por otro lado, está la relación asimétrica basada en una relación empática, confiable generando la negociación, neutralidad en juicios e

interdependencia, sin descartar los elementos técnicos y estratégicos que permitan la mejora de la situación.

Según estos mismos autores no pretenden representar ambas relaciones de manera paralela ya que mencionan que a pesar de que se realice una relación empática, promoviendo la negociación y la participación, es necesario que el asesor sea valorado y reconocido como experto, como un acompañante en la búsqueda de la solución de un problema, el cual sea convertido en un objetivo a alcanzar, mejorar o prevenir. “Parece claro que nadie se deja asesorar por una persona a la que no se valorado como experto en algo que se desconoce. El asesor (...) no solo tiene que tener actitud de colaboración, debe ser reconocido como experto” (Monereo y Pozos, 2005, p.17), ya que el asesoramiento puede enfrentarse a la resistencia institucional, al cambio de rutinas, responsabilidades y a la resistencia cognitiva en cuanto al cambio de conceptos y significados de los asesorados. “El asesoramiento puede producirse a raíz de un desequilibrio sentido por la institución, o bien constituir en sí mismo el desequilibrio, que puede ser rechazado o por el contrario aceptado como un reto que hay que abordar” (Solé, 1997, p. 80).

En este trabajo, la intervención del asesoramiento psicopedagógico tiene gran importancia para la atención a la diversidad, por lo que de acuerdo con Giné (2005), el objetivo del asesoramiento en educación inclusiva es “ayudar a los centros educativos y a los profesionales a gestionar la diversidad presente en los alumnos y a liderar los proceso de cambio orientados a este fin” (p. 90), siendo el asesor un transformador para convertir el centro educativo en un entorno donde se reconozcan y se valore a todos los alumnos en su individualidad, además de apoyarlos en su desarrollo para lograr la permanencia, egreso oportuno y el derecho a una educación de calidad con equidad. En esto, el asesor tiene como función, según el mismo autor, en reducir las barreras que tiene el centro para el alumno “sea por razones culturales, lingüísticas, problemas de aprendizaje, trastornos emocionales y del desarrollo o discapacidad, entre otras” (Giné, 2005, p. 91) y con ello incrementar las oportunidades para aprender y participar, movilizándolo el asesor aspectos críticos o de juicio en los profesores sobre su labor docente en cómo responden a la diversidad.

Lo anterior desde los cuatro ámbitos del asesoramiento psicopedagógico según Giné (2005): centro, aula, alumno y familia. El primero se relaciona con los espacios y tiempos que

invierten los profesores para reflexionar sobre su actuar en el aula para responder a la diversidad, aunado con la planificación y coordinación de actividades en cuanto a los tiempos y metodologías según los ritmos y estilos de los alumnos; involucrar la participación del alumno, familia y del profesor para encontrar recursos adicionales para mejorar las oportunidades del aprendizaje.

De acuerdo con Segovia (2004), es de suma importancia entender los centros ya que poseen rasgos culturales particulares, los cuales pueden llevar a la resistencia del cambio, por lo que requiere de su reconocimiento cultural para su proceso de mejora, negociando y reconstruyendo nuevos significados ya que la realidad escolar “se va construyendo a lo largo de un proceso histórico que genera creencias, normas, rutinas hábitos, orientaciones, roles, funciones, patrones de conducta y análisis de la realidad (...) que dotan de sentido a lo que en ella ocurre” (Segovia, 2004, p. 121).

Por otra parte, está el otro ámbito, el aula, el cual se refiere a las relaciones positivas entre el profesor y los alumnos, las expectativas que se tienen para con el estudiante con base a los resultados que espera que logre el alumno, las actividades y estrategias, las relaciones que se tienen con otros profesores para contrastar la práctica que se está llevando y así recibir sugerencias o brindarlas.

En el ámbito centrado en el alumno, desde el modelo social que plantea el autor, las dificultades en el aprendizaje del alumno surgen de la “interacción entre los alumnos y las personas significativas en los distintos contextos de desarrollo” (Giné, 2005, p.98), por lo que es necesario identificar aquellos contextos que puedan estar limitando el aprendizaje y la participación del alumno, además de los apoyos que requieren cada uno de ellos.

Por último está el ámbito de la familia, donde se hace énfasis en la relación que el centro establece con los padres de los alumnos que presentan BAP, tratando de entender las rutinas llevadas en casa, valores y expectativas que tienen del alumno y de su condición de vida; las responsabilidades que se le asignan al niño, negociaciones y límites, sirviendo el asesoramiento y el apoyo para “ayudar a los padres a tomar decisiones oportunas y en su caso, en el aprendizaje de la negociación” (Giné, 2005, p. 100), ya que esta comunicación con la familia del alumno permite servir de estrategia para generar con el docente una

coherencia de normas entre el centro educativo y en casa y con ello involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje del alumno.

1.1. Modelos de asesoramiento

De acuerdo con Nieto (2005), los modelos permiten identificar y comprender la interacción que tiene el asesor en el centro escolar, determina lo importante a priorizar para dar respuesta a la demanda, generando argumentos reales y límites, fundamentando las decisiones a tomar de lo que puede hacer, además de crear una línea de acción. Para el autor, el modelo de asesoramiento no son categorías para clasificar la acción del asesor sino como un recurso que “establece argumentos posibles y límites acerca de lo que se considera racional y aceptable en un momento dado sobre una línea de actuación determinada” (p. 150).

Es importante mencionar que el asesoramiento puede ser interno o externo al centro escolar, considera elementos técnicos y psicosociales, los cuales es necesario considerar para fortalecer la necesidad o prioridad que se solicita en el centro o que se ha identificado atender, beneficiando a los docentes pero de igual forma a los alumnos.

El asesoramiento requiere de la naturaleza de la relación entre los profesionales, una clara distribución de roles, tareas y responsabilidades, de tal manera que posteriormente los docentes sean independientes del asesor. Nieto (2005) habla de tres modelos del asesoramiento educativo: intervención, facilitación y colaboración.

Modelo de intervención

Con base a Nieto (2005) , este modelo señala al asesor con la metáfora de doctor, por lo que el conocimiento depende de este ya que es él quien define y dirige cómo se va a trabajar, por lo que el profesor depende de él y no cuestiona o aporta para la mejora de la necesidad.

La actividad del asesoramiento se lleva a cabo por exhortación o consejos a través de conductas interpersonales, directivas o informacionales, ya sea de manera individual o grupal; por provisión de materiales como guías, instrumentos, programas de acción, etc., para que los profesores se apropien de ellos en su práctica docente; a través de actos de formación, esta actividad se enfoca en la transmisión de información y demostración de prácticas mediante talleres de práctica y descripción de los beneficios personales que esta le puede

traer o de otra forma compartiendo y comparando significados; por indagación, la cual se puede considerar como una investigación externa de la situaciones educativas, y por coordinación, donde el asesor propone o participa dinamizando las actividades con el profesor de forma intra o intergrupala.

Es evidente que mediante este modelo no se realiza un consenso en el diagnóstico de la problemática ni en la solución, por lo que el asesor la impone y existe un apego lineal en algún planteamiento. Como el asesor es experto con conocimientos válidos de objetividad, es por ello que en este modelo debe “imponer soluciones a los problemas o dictar lo que hay que hacer desde una pretendida posición de neutralidad” (Nieto, 2005, p. 153), por lo que el modelo de la intervención es caracterizado por las relaciones jerárquicas entre los profesores, existiendo diferencias de roles siendo estos inexpertos y el asesor experto.

Modelo de facilitación

Por otra parte, está el modelo de facilitación, en este se valoriza la participación del asesor ya que las decisiones son unilaterales, existiendo iniciativa de cambio de la parte asesorada, el autor representa al asesor con la metáfora de psiquiatra, ya que su participación es escuchar a los profesores, para llevar al profesor a que diagnostique el problema y encuentre posibles soluciones. El papel del asesor consiste en “averiguar cómo ayudar al profesor para que sea él mismo quien diagnostique su problema y encuentre su solución” (Nieto, 2005, p. 156), por lo que una vez conociendo la organización, necesidad y la cotidianidad del centro, el asesor puede propiciar en el profesor la reflexión crítica de su práctica para con ello proponer alternativas de mejora en su mismo trabajo.

Para esto, el asesor debe tomar en cuenta las prácticas, políticas y culturas que el profesor promueve, para estimular y fomentar un contexto interactivo y de comunicación que sea significativo para ambas partes, ya que según Nieto (2005), en este modelo el asesor persigue buscar la subjetividad del asesorado, además de los intereses y propósitos de la demanda, para que posterior a esto, pueda proporcionar información y generar con ello elementos de juicios y suponer consecuencias, sin embargo, el asesor puede promover alternativas, estrategias, procedimientos y recursos de ayuda después de que se haya determinado la necesidad y así el profesor tome decisiones para resolver su propia demanda, descartando las

instrucciones del asesor en forma directiva e imponiendo ya que en base en este modelo se tiene “presente que el asesoramiento se desarrolla a partir de los intereses o preocupaciones de los profesores” (Nieto, 2005, p. 159), mismos que se han identificado en la cotidianidad de su labor docente, así como la prioridad a atender y sus posibles soluciones, lo cual conlleva a orientar y acompañar al docente hacia un proceso reflexivo de su práctica.

Modelo de colaboración

En este modelo el docente tiene un mayor dominio y el asesor colabora y guía, por lo tanto, no es directivo. Entre ambos participantes existe una interdependencia ya que la resolución del problema es consensuada, se tiene una igualdad en cuanto a estatus y mantienen responsabilidades y tareas compartidas como la definición del problema, el diseño de las alternativas y la puesta en práctica y avances que se han logrado. Eso siempre y cuando se consensuen acuerdos y acciones, teniendo en cuenta que no solo el asesor es el experto y el profesor una *tabula rasa*, manteniendo un liderazgo compartido.

“Asesor y profesores son conscientes de que deben llegar acuerdos y consensuar cursos de acción aceptables para resolver un problema o satisfacer una necesidad educativa que los corresponsabiliza” (Nieto, 2005, p. 162). Ambos profesionales deben tener claro a donde se quiere llegar, teniendo una meta clara, pero sobre todo compartida. Es por ello que mediante el asesoramiento colaborativo se requiere, según con Guarro (2005), transformar el centro de manera democrática generando responsabilidades compartidas entre el centro escolar, asesor, docente y familia, realizando un acuerdo en cuanto a las metas, visiones y las diferentes opiniones que puedan existir entre los participantes.

Tanto el asesor como el profesor asumen un rol para identificar el proceso de cambio, “un proceso de construcción largo y complejo en que se tiene que ir aclarando los compromisos, tareas finalidades, apoyos, recursos, tiempos, etc.” (Guarro, 2005, p. 206). Es así que el asesor quien platica las experiencias previas, toma en cuenta la historia del centro, ya que se requiere adaptarse al centro y considerar una gama de acciones adecuadas a la realidad contextual en la que se encuentra, retomando sus valores, normas y lo instituido para poder saber de qué partir y encaminar el cambio.

Guarro (2005) menciona que el docente se va apropiando del conocimiento adquirido mediante la interacción con los profesionales, construyendo y reconstruyendo los significados y propiciando la reflexión al ser integrados todos los participantes del centro educativo en todos los aspectos del proceso de cambio, en donde las tareas sean construidas en conjunto y con ello mantener un clima armónico y satisfactorio. En este modelo, la “participación de los miembros de la comunidad educativa en y con la que se trabaja es una meta irrenunciable” (Guarro, 2005, p. 211), al referirse a participación, se refiere a la de todos los agentes, asesor, docente, alumnos y familia; sin embargo, es de suma importancia la creación de encuadres con los participantes, identificando qué son capaces de proponer e innovar y en establecer tiempos, compromisos, etc.

Como se puede apreciar en este modelo, el énfasis está en la participación activa del docente, ya que se de acuerdo a este modelo se intenta que el profesor adquiera las capacidades, procedimientos y actitudes de investigación y solución de los problemas, comprendiendo la naturaleza de sus acciones y con ello no depender del asesor para actuar posteriormente. Es por ello que para el presente trabajo, el modelo de colaboración es considerado de suma importancia para el desarrollo de la intervención.

“El asesoramiento debe procurar que el profesorado realice las tareas más convenientes en cada momento, pero también que comprenda su naturaleza y sentido para que las pueda plantear y resolver automáticamente” (Guarro, 2005, p. 216), según el autor, mediante una auto revisión crítica de la escuela, se podría tener una visión hacia dónde quiere ir la escuela, la misión y cuál es su realidad; un análisis del problema identificado, para que una vez que se haya profundizado en el problema, se haga una búsqueda de soluciones, identificando las pautas de mejora y posteriormente se planifique la acción que se va a llevar a cabo.

El desarrollo colaborativo del plan, junto con la evaluación del proceso permite identificar qué es lo que se va desarrollando bien o qué es necesario modificar; finalmente, se espera lograr la institucionalización del cambio, que es cuando el asesor se desvincula del proyecto y el centro y/o profesor alcanza su autonomía.

Cabe decir que la asesoría dependerá del modelo del asesoramiento, ya sea de intervención, facilitación y colaboración, para que el profesor se vuelva partícipe en la mejora de la

situación o necesidad que se está viviendo en el centro escolar o aula y con ello replique el aprendizaje de manera independiente al asesor.

1.3. Estrategias del asesoramiento

Para la considerar la estrategia a llevar a cabo para responder a la necesidad, se requiere que el asesor reflexione junto con el docente si esta se ajusta a la realidad contextual, y si se encamina a lograr el objetivo que se pretende lograr, el cual es, de acuerdo con Pérez (2005), sembrar en los docentes la inquietud del trabajo colaborativo. Es por ello que no se pretende que el asesor sea quien tenga un recetario para dar soluciones a problemáticas presentadas en los centros escolares, sino que cuente con una diversidad de herramientas para apoyar a responder a las necesidades generadas.

De acuerdo con la autora, las estrategias son clasificadas con base a la función del modelo de asesoramiento, al proyecto llevado a cabo en el centro y a la figura que desempeña el asesor en el plantel, para lo cual la autora las agrupa en las siguientes fases:

*Desarrollo de la innovación: Esta fase se compone por tres momentos, el primero se refiere al inicio del proyecto donde se promueve el diagnóstico en colaboración con el profesor, además de generar el primer contacto con este último; el segundo, de desarrollo, permite la toma de decisiones para la resolución de los problemas, convocando a la participación activa de los docentes; y finalmente, el tercero es la institucionalización, en donde se emplea una evaluación y un seguimiento del trabajo que se está realizando junto con el docente. Lo anterior con la intención de generar una mejora al centro y/o tener un cambio.

*El modelo de asesoramiento elegido: Para ello es importante el reconocimiento nuevamente de los modelos: intervención, facilitación y colaboración, ya que de acuerdo al modelo dependerá el actuar docente y su estrategia tomada. Pérez (2005) hace la distinción entre dos enfoques, el modelo de implantación y el modelo de desarrollo. En el primero, se pondrá énfasis en estrategias de decir, contar, mostrar e implantar; en el segundo enfoque, se trabajarán estrategias de preguntar, indagar, reflexionar, negociar, dialogar y discutir. Este último modelo deriva la siguiente fase.

*Proceso de asesoramiento: se lleva a cabo por la colaboración, negociación, participación, comunicación pero sobre todo la reflexión.

*El rol del asesor: Pérez plantea que la acción que genere en su intervención definirá la estrategia a tomar, ya sea en la difusión de información y conocimiento explicando o modelando al profesor; en la resolución de problemas proporcionando o creando junto con el docente estrategias para atender la problemática presentada, o fortalecer la participación en caso que se trabaje con un grupo de profesores; además de estimular la práctica docente haciendo que el profesor la analice con la finalidad de reforzarla o modificándola. No descartando que “el éxito del asesoramiento depende de la persuasión entre los profesores y no tanto de las técnicas empleadas” (Pérez, 2005, p. 228).

De acuerdo a lo anterior puede plantearse que lo importante no es la estrategia que se va a tomar, sino los efectos satisfactorios que puede traer dicha estrategia, además de no seguir con fidelidad una sola estrategia o modelo ya que esta dependerá de la situación o momento en la que se encuentra el asesor y la necesidad a responder.

En este trabajo, se podrá apreciar más adelante el modelo de desarrollo utilizado para propiciar el diálogo constante con la docente, preguntar e indagar sobre su experiencia en la práctica docente, reconociendo en ella una figura también experta para dar solución a la necesidad que presenta.

Tipos de estrategias

Pérez (2005) plantea una serie de estrategias a utilizar, a saber: de comunicación, de presentación, reflexión, participación y evaluación.

En la estrategia de comunicación se percibe al asesor como el comunicador que lleva a cabo la estrategia mediante una comunicación unidireccional o bidireccional, propiciando siempre el involucramiento y la participación activa del profesor; por lo que se requiere que en esta estrategia el asesor sea directo y convincente, manteniendo una mayor relación con los profesores. El volumen de voz es de suma importancia para esta estrategia, además de que el asesor necesita conocer al grupo y darse a conocer en cuanto a las formas de trabajo y la estructura de cómo trabajará, generando entre ellos encuadres.

“Lo importante es disponer de esta información, para que las propuestas que hagan tanto el asesor como los profesores siempre sean realistas, conociendo la dificultad y características

del grupo en el que se mueven” (Pérez, 2005, p. 235). Para esta estrategia es de suma importancia la comunicación verbal que se está generando entre los profesionales como puede ser el bagaje cultural, experiencias o significados compartidos, el plano de igualdad, la proximidad física, construcciones gramaticales claras, etc.

En las estrategias de presentación, el asesor puede hacer uso de la presentación para conseguir y mantener el *rapport*, rompiendo el hielo entre asesor y profesor o entre los docentes si se trabaja en grupo. De igual forma que en la estrategia de comunicación, en la presentación se requiere del establecimiento de acuerdos, límites sobre lo que se puede hacer y, sobre todo, conocer las expectativas que el profesor o profesores tienen del asesor, conocer la percepción que tiene él o ellos sobre sí mismos “el asesor hará ver a los profesores que son un grupo cuya intención tiene que ser el trabajo conjunto” (Pérez, 2005, p.237) nunca descartando el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación.

En las estrategias para estimular la reflexión en los docentes, afirma Pérez (2005) que estas permiten el análisis de la práctica organizativa del autoconocimiento de los profesores con instrumentos como los auto informes y diario de desempeño del docente; otro medio para estimular la reflexión es la observación de la práctica de otros docentes mediante videos o protocolos de observación; también la obtención de información mediante bases de datos, planeaciones de las clases y trabajos del alumno son un medio para trabajar dicha estrategia y con ello propiciar la solución de problema, sin embargo, para llegar a ello es de importancia conocer el problema.

Se puede decir que la estrategia de participación es una red sólida de comunicación en la que se espera que surja un líder que no sea el asesor, ya que mediante dicha estrategia los profesores fortalecen su confianza, además de que construyen una red de colaboración que impide el trabajo aislado, es por ello la necesidad de promover actitudes colaborativas, el diálogo, negociación consensuando las decisiones, haciendo partícipes a los docentes en todo momento. Algunos instrumentos para esta estrategia son Phillips 66, lluvia de ideas, asamblea, seminario, entrevista, debate, etc., según se requiera ya sea para la comprensión de una situación o para el análisis de la toma de decisiones que permitan resolver la necesidad priorizada.

Finalmente, en las estrategias de evaluación, el propósito es identificar si se está respondiendo a la demanda requerida, identificar si los conflictos entre docentes, en caso de existir, si estos han sido resueltos o no, pero sobre todo si el docente o docentes ha adquirido su interdependencia del asesor y si las expectativas iniciales han sido logradas. “El asesor siempre fomentará la evaluación de cualquier proceso y así se lo transmitirá al grupo profesorado con el que trabaje” (Pérez, 2005, p. 244) recogiendo datos al inicio, durante la intervención y al final; con instrumentos como la entrevista individual, cuestionarios, discusión en grupo, etc.

De igual forma, Bassedas (2007) plantea las estrategias en el asesoramiento psicopedagógico para favorecer el trabajo colaborativo entre el asesor y el profesorado creando estructuras y organización que permita la planificación y búsqueda de caminos conjuntos, ya que de acuerdo con la autora estas estructuras organizativas “permiten la posibilidad de gestionar la escuela o el sector, propiciar el sentimiento de la participación en un proyecto” (Bassedas, 2007, p.54). También plantea la importancia de generar en el asesoramiento acciones que faciliten la comunicación con el profesorado con relaciones constructivas, reconociendo sus perspectivas, propiciando la capacidad del trabajo en equipo, mostrando interés por aprender y adaptarse a situaciones nuevas, comprendiendo que se tienen intereses diferentes, pero un conocimiento común y sobre todo un objetivo de mejora compartido.

Las estrategias de gran importancia para la intervención llevada a cabo son: de comunicación, reflexión, participación, evaluación y rol de asesor, siempre con base en las necesidades identificadas.

Hasta aquí puede entenderse que el asesoramiento tiene una implicación muy importante para la atención de la diversidad, propiciando en los docentes un proceso reflexivo de manera interdependientes sobre su metodología, su práctica cotidiana en las aulas y el trabajo colaborativo entre pares para responder a todas y todos los alumnos sobre todo aquellos que enfrentan BAP. Es por ello que el siguiente apartado está pensado para entender el proceso de inclusión educativa y el lugar que tiene la inclusión en educación básica, además de hacer énfasis en una forma de trabajo más intencionada para lograr dicha inclusión.

2. Inclusión educativa

La inclusión es un proceso en el que se espera que se lleve a cabo en la práctica social y educativa, ya que permite el incremento a la participación y a la reducción de exclusión. Blanco (2006) considera que la inclusión educativa es una cuestión de derecho a la participación, a la no discriminación, a una escuela de calidad, según la autora a mayor inclusión social, plena participación en la educación y participación escolar, donde se toman cuenta las opiniones y son escuchados todos, es una cuestión de un derecho a una educación de calidad, la cual exige la potencialización de talentos y capacidades, ya que gracias a esto los alumnos podrán aprovechar todas las oportunidades que ofrezca la sociedad.

En cambio, Echeita y Ainscow (2011) consideran la inclusión como el proceso en la búsqueda constante de mejores maneras para responder a la diversidad, pero también coincide en que es un derecho de equiparación de oportunidades para merecer una educación de calidad, la cual busca la participación, presencia y éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes, identificando y eliminando BAP.

“Se entiende por barreras para el aprendizaje y participación a todos aquellos factores del contexto que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas” (Dirección General de Educación Especial [DGEE], 2009,p.18). Para su eliminación o disminución es necesario proponer planes de mejoras, haciendo énfasis en aquellos estudiantes en vulnerabilidad de exclusión; sea cual sea el planteamiento que se tome para definir la inclusión educativa, incluir no es agregar a la masa de personas, sino que es hacer formar parte, de acuerdo a los intereses ser involucrado a la toma de decisiones, que se considere la individualidad y las diferencias para que se valoren las necesidades de cada uno de los educandos.

De acuerdo con Parrilla Latas (2002) el significado de inclusión es que garantice y respete el derecho de participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela. Ya que en la educación, la inclusión es entendida como un proceso en la búsqueda constante para responder a las necesidades educativas de todas y todos los alumnos, incrementando su participación y reduciendo la exclusión de los mismos, y para ello requiere de la creación de comunidades quienes valoren las diferencias con respeto.

Para Ainscow y Booth (2000) la educación inclusiva es un proceso que busca responder las necesidades de los alumnos, mediante su mayor participación, presencia y logro en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo con ello la exclusión desde la educación y a partir de ella. Es por ello que estos autores proponen tres dimensiones, las cuales deben estar en constante reflexión para identificar el proceso de inclusión que ha llevado un centro educativo, para con ello reconocerla necesidad de generar cambios para conseguir la inclusión de todos los alumnos.

La primera dimensión habla de la creación de culturas inclusivas para conseguir de la institución una comunidad acogedora, solidaria, equitativa con valores inclusivos los cuales se ejerzan en el actuar cotidiano de los docentes, alumnos, padres de familia y personal del centro escolar. “A través del desarrollo de culturas inclusivas se puede producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevo miembros de la comunidad escolar” (Ainscow y Booth, 2000, p.14).

La segunda dimensión se refiere a la necesidad de elaborar políticas inclusivas que aseguren responder a las barreras de los estudiantes, propiciando el aprendizaje y la participación de los alumnos que enfrentan alguna barrera; además de gestionarlas respuestas de los la comunidad educativa para con la diversidad.

Finalmente, la tercera dimensión, la cual habla del desarrollo de las prácticas inclusivas, plantea que las personas que enfrenten alguna BAP se vean involucrados en la participación de las actividades del aula y extracurriculares y no solo agrupados e integrados sin una participación activa. Pensar la enseñanza a partir de las características individuales de cada educando, movilizándolo o innovando para garantizar en todos los alumnos su derecho a una educación de calidad. Cabe decir que esta dimensión dependerá del desarrollo de las dos anteriores.

Por lo tanto, la inclusión descarta la rehabilitación y la seccionar en grupos de acuerdo a las características del individuo, para una real inclusión acepta las condiciones de vida como son: las diferencias de raza, discapacidad, situación socio-económica. “La idea de inclusión, implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del curriculum común, la cultura y la comunidad” (Booth y Ainscow citado por

Parrilla, p. 18), con ello se permitirá evitar su exclusión social, política, cultural y educativa, al crear BAP por el desconocimiento de su condición o indiferencia o la poca sensibilización ante la diversidad.

La Dirección General de Educación Especial (2015) menciona que:

el riesgo de ser excluido en la escuela suele estar asociado por cuestiones de género, discapacidad, pertenencia a un grupo étnico, migración, enfermedad, etc.; no descartando las condiciones o características individuales en las que se concentran dificultades para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas (p.12).

La educación inclusiva además de ser un proceso de análisis y reflexión constante, “también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género” (Blanco, 2006, p.8).

La inclusión en la educación es un medio para avanzar hacia mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. “Cuando hablamos de una sociedad inclusiva, pensamos en la que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales (...) aprendemos a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales” (Adirón, 2001, parr.3), ya que con este enfoque inclusivo, la escuela tiene un papel fundamental para asegurar la distribución equitativa de oportunidades, igualdad de acceso, calidad en la oferta educativa y resultados de aprendizaje, evitando las desigualdades educativas y sociales; dando paso a concientizar la realidad de estudiantes diferentes en cuanto a cultura, género, discapacidad, nivel socioeconómico, etnia y sobre todo estilos y ritmos de aprendizaje, puesto que todos aprendemos de diferente manera; y visualizar la diversidad como valor.

“El hecho diferencial de ser diferentes es consustancial al ser humano y ha de ser asumido en la escuela porque es una realidad ineludible” (Alegre, 2000, p.17), por lo que desde esta formación la sociedad vería el mundo de diferente manera, se dejaría de ver la diversidad externa o ajena a nosotros, lo que evitaría catalogar a grupos minorías. Con base a lo anterior es evidente la necesidad de generar sociedades o por lo tanto escuelas en donde la diversidad sea valorada y respetada.

Haciendo énfasis en la preocupación de la educación inclusiva que según Echeita (2006), es dar respuesta con calidad y equidad a la diversidad en la búsqueda constante de mejores maneras para responder a la misma, dicha inclusión aspira al mismo tiempo a una educación para todos, pero también adaptada a las diferentes necesidades educativas (NEE) y características de los alumnos; en espacios y contextos comunes pero no renunciando a los apoyos, recursos y personas especializadas.

Esto quiere decir no solo integrar a la población diversa en el contexto áulico y escolar, sino identificar, valorar y aceptar su necesidad para propiciar espacios ajustados a sus condiciones en donde no solo pueda verse beneficiada la población diversa, sino toda la población estudiantil, además es importante decir que esta tarea de crear un espacio de calidad para todas y todos los estudiantes con o sin una condición de vida, no solo es tarea de la educación especial o del maestro especialista para con la diversidad, sino también es responsabilidad de toda la comunidad escolar, profesores, familia y también de los estudiantes.

“La educación inclusiva implica pasar de la responsabilidad única de la Educación Especial a la responsabilidad compartida de todos los profesionales”(DGEE, 2013, p.20), lo anterior nos lleva a reflexionar que el hablar de inclusión educativa, no es buscar incluir a los estudiantes desfavorecidos académicamente, por vivir con una discapacidad, en pobreza extrema o ser migrante, etc., sino que hablar de inclusión es crear un espacio acogido para todos, donde seamos aceptados, beneficiados y en donde podamos aprender juntos siendo enriquecidos por la heterogeneidad.

En este sentido, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial reconoce “que no todos los alumnos se enfrentan con el mismo bagaje conceptual, y de la misma forma a los aprendizajes que el currículo escolar marca (...) tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes” (DGEE, 2009, p.15).

Esto quiere decir que con este modelo las y los alumnos con o sin alguna condición de vida, dejan de verse como sujetos *tabula rasa*, y comienzan a verse como constructores de un bagaje conceptual gracias a su experiencia, intereses, motivaciones, lenguas maternas, realidades sociales generados en sus diferentes contextos, sin embargo, maestros, directivos, alumnado y familiares al no ser sensibles ante la diversidad, evitan abrirse la posibilidad de

enfrentarse a otras fronteras no adaptándose a las situaciones o necesidades de los educandos y simplemente esperando lo contrario.

El pensamiento pedagógico de los profesionales es que los niños con NEE son los únicos responsables (culpables) por sus problemas de aprendizaje (a veces ese sentimiento se extiende a los padres), pero raras veces cuestionan el sistema escolar y la sociedad... el fracaso en el aprendizaje se debe a los propios muchachos con discapacidad y no al sistema, piensan que son ellos y no la escuela que tiene que cambiar. (López y Melero citado por Adirón, 2001, parr.11).

La educación inclusiva tiene como prioridad aquellos alumnos que por alguna circunstancia es percibida en una situación de riesgo educativo que de acuerdo al Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI “se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o el egreso de un alumno o una alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio familiar” (DGEE, 2015, pp. 11), esto quiere decir que los estudiantes con una condición de vida se enfrentan en el contexto, áulico y escolar a diferentes obstáculos que bien pueden ser físicos, culturales y políticos y esto hace que abandonen sus estudios, repitan los ciclos escolares por no conocer sus características, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con Zacarías, De la Peña y Saad (2006) la educación inclusiva no solo pretende que los estudiantes sean incorporados en las escuelas regulares, sino que participen y permanezcan en su escuela con el compromiso y la aceptación honesta de toda la comunidad. Consideran que la inclusión es un medio para impulsar el desarrollo de los alumnos en un ambiente de alta estimulación y también como escenario para cambiar actitudes sociales, generando una cultura más abierta a la diversidad.

Por consiguiente, se ve a la inclusión como un proceso de transformación, desarrollando respuestas a la diversidad, satisfaciendo las necesidades de todas y todos los alumnos, desarrollando un sentido de comunidad y apoyo entre pares, docentes y padres de familia desarrollando una función más activa en la toma de decisiones y planificación en pro de la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos; también se considera la creación de un currículo que favorezca el desarrollo de todas y todos los estudiantes, brindando los apoyos necesarios para evitar la deserción o exclusión y por lo tanto, los educandos serán inscritos

oficialmente, acreditados y certificados de acuerdo al desarrollo de sus competencias curriculares.

La educación inclusiva “se refiere a crear políticas educativas intersectoriales que atienden a la diversidad acorde a las necesidades, intereses, características estilos, ritmos de aprendizaje del alumnado” (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], 2017, p.6), promoviendo oportunidades de aprendizaje, participación y permanencia todas y todos los estudiantes, reconociendo la diferencia y garantizando la individualidad y el pleno acceso a los bienes sociales.

“El planteamiento de la educación inclusiva consiste en examinar cómo debe transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos” (DGDC, 2017, p.9) donde cualquier escuela pueda ofrecer una respuesta adecuada a la individualidad a cada uno de los alumnos, en donde se consideren sus características, necesidades e intereses, evitando que los alumnos sobre todo los que están en riesgo a ser excluidos, tengan que adaptarse a lo que la institución le ofrece.

De igual forma, para Ainscow y Booth (2000) la inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis y sobre todo lo definen como un conjunto de procesos sin fin; a lo que Echeita se refería con la búsqueda constante de alternativas para responder a las necesidades, redireccionando las prácticas educativas, políticas y culturas de las escuelas y toda la comunidad educativa. “Inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para el aprendizaje y participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Ainscow y Booth, 2000, p. 17).

A modo de conclusión en este apartado puede decirse que la educación inclusiva implica que todas y todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existe “requisito de ingreso” ni mecanismo de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación a la igualdad de oportunidades.

La educación inclusiva consiste en un cambio de pensar, inclusión no es solo integrar a los estudiantes en las escuelas existentes, es enfocarse hacia una planificación concreta en cómo

adaptar y adecuar las escuelas y sus prácticas para que puedan ser instituciones que brinden una atención adecuada a la diversidad.

2.1. La inclusión en la educación básica

Antes de hablar del Plan de Estudios de educación básica, es importante destacar que a partir del Marco Normativo en la Educación con base al Artículo 3° de la Ley General de Educación (1993), se estipula el compromiso y cumplimiento de garantizar el derecho a una educación obligatoria y de calidad a todos los alumnos, para que los mismos cursen los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Lo que nos lleva a comprender el compromiso de todo profesional de la educación para con los educandos.

En el Capítulo III del mismo documento, dedicado a la Equidad en la Educación, en particular el Artículo 32°, hace énfasis en la dedicación y preocupación por parte de las autoridades educativas en tomar medidas para que todas y todos los alumnos ejerzan su derecho de la educación con mayor equidad, en igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos (Estados Unidos Mexicanos, 1993, p. 16). Se recalca la importancia de la capacitación, bajo el principio de la inclusión, a los maestros que atiendan alumnos que enfrentan BAP, además del involucramiento que se espera que tengan los padres de familia. Se espera que sea la Educación Especial la institución que “abarcará la capacitación y orientación los padres de familia o tutores; así como también a los maestros y personas de escuelas de educación básica” (Estados Unidos Mexicanos, 1993, p.19).

En el Artículo 41° de la Ley General de Educación (1993) se menciona que la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras, atendiendo a los alumnos, de acuerdo a sus condiciones, ritmos, estilos de aprendizaje en un contexto incluyente para que los alumnos logren su desarrollo potencial y autónoma integración a la vida social.

Cabe destacar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Salamanca (1994), la cual garantiza la matriculación y atención de todos los alumnos que se enfrentan con BAP y alumnos con alguna discapacidad en un contexto común, respondiendo a sus necesidades, capacidades e intereses para su mayor acceso a las escuelas ordinarias, creando comunidades acogidas sin discriminación.

Otro documento de gran importancia en comprender para este trabajo es el Artículo 24° de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2016) reconociendo el derecho a la educación, sin discriminación en un sistema de educación inclusiva, desarrollando plenamente su potencial humano, dignidad y autoestima, desarrollando sus habilidades y talentos para una mayor participación en una sociedad libre; garantizando evitar la exclusión con una educación básica de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, realizando los ajustes razonables con base a sus necesidades, facilitando los apoyos personalizados en caso de requerirlos para su logro académico; asegurando su acceso general a la educación superior y en el aprendizaje durante toda su vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás.

De acuerdo con los documentos oficiales, se manifiesta la preocupación de una educación de calidad y equidad para todas y todos los alumnos de educación básica, y permite comprender que el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011) permite reflejar en él, las competencias de vida y los aprendizajes esperados que debe adquirir los alumnos y su perfil de egreso, con el fin de contribuir en la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo, siendo obligatorio la aplicación del plan de estudios según la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial, y para Adultos de las Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018.

Se pone mayor énfasis en la construcción de la identidad personal y nacional de cada uno de los alumnos, partiendo el plan desde una dimensión nacional, además de priorizar el desarrollo de las competencias para que los alumnos sean competitivos en la sociedad a la cual se enfrentarán, sin descartar el desarrollo de actitudes, prácticas y valores democráticas, responsables e inclusivas.

El Plan de estudios reconoce la importancia de la equidad en la educación básica para que exista una calidad educativa, por lo tanto se toma en cuenta la existencia de una diversidad en sociedad de contextos diferenciados con una “variedad lingüística, social, cultural, de capacidad de ritmos y estilos de aprendizaje para compartir y usar” (SEP, 2011, p. 25), ya que dichos aprendizajes son enriquecidos mediante la interacción social y cultural que los alumnos hacen con sus pares en los contextos escolar y áulico. Según Cayetano (2007), las escuelas de educación básica están comprometidas en generar conocimiento el cual sea útil

en la vida individual del alumno, además de tener la capacidad de transferir y aplicar los aprendizajes en contextos diferentes.

El Plan de estudios propone una evaluación que permita detectar oportunamente el rezago escolar para el desarrollo de estrategias que garanticen el aprendizaje y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. De acuerdo al marco de la educación inclusiva las escuelas deberán realizar una evaluación inicial poniendo énfasis en el contexto escolar, áulico y socio-familiar para adquirir información de los diferentes contextos y con ello tomar decisiones para la intervención implementando ajustes razonables, la flexibilidad curricular y las estrategias específicas y diversificadas necesarias para conseguir la disminución o eliminación de las BAP que enfrenten.

Su finalidades garantizar el derecho a la educación, erradicando la deserción de los alumnos, haciendo una constante reflexión de qué es lo que el alumno tiene que aprender, a qué BAP se está enfrentando, para que el actuar docente influya propiciando todas las alternativas posibles y así los educandos puedan ir respondiendo a los aprendizajes que se espera que tengan de acuerdo a su perfil de egreso.

2.2. Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular es la vía para brindar una respuesta adecuada a las condiciones de cualquier educando con o sin discapacidad, ya que su mayor prioridad es que los educandos generen las habilidades necesarias las cuales les permitan enfrentarse al contexto en el que se desenvuelven. En el departamento de Educación Especial la definen como:

Una estrategia que caracteriza al desarrollo curricular desde la planeación didáctica, el desarrollo del mismo y la evaluación del aprendizaje, es una práctica que de manera cotidiana los docentes realizan en las aulas (...) implica asumir la accesibilidad del curriculum para todos (DEE, 2011, p. 85).

Lo anterior debe ser considerado independientemente de las condiciones y características de los alumnos.

Zabaleta y Domínguez (2001) consideran a la flexibilidad curricular como “una construcción con la que se enriquece la oferta educativa, repercutiendo en la atención a los alumnos con

pertinencia, calidad y equidad e involucra tanto al maestro, escuela, alumno y padres de familia” (p. 31).

Es por tanto, el medio para brindar la respuesta oportuna a cada uno de los estudiantes, tomando decisiones para con el currículo común, propiciando ajustes o modificaciones al mismo pero nunca empobreciéndolo, para una flexibilidad curricular es necesario poner mayor atención en las características individuales de las y los estudiantes, en su contexto social, familiar, sus procesos, ritmos y estilos de aprendizaje, además de hacer más énfasis en la planeación y práctica docente; de igual forma considera los recursos humanos y materiales para lograr que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan curricular de cualquier institución, lo cual conlleve a desenvolverse de manera satisfactoria en la sociedad.

Por lo tanto, hay elementos que pueden flexibilizarse y otros que no. Entre los que es posible son los que tienen que ver con el aprendizaje que se espera que el alumno logre, tomando en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje, conocimientos previos y contextos socioculturales; de igual manera se flexibilizan las formas de trabajo donde los alumnos trabajen de manera conjunta con sus pares en contextos comunes, utilizando una variedad de materiales concretos, visuales, auditivos, etc., tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje con la finalidad de favorecer en los alumnos la comprensión de los contenidos que se pretenden enseñar.

En el desarrollo de la flexibilidad no se descarta la importancia de las instrucciones claras, breves y sencillas por parte de la docente, además de su consideración ante la complejidad de las actividades siendo estas menores a las del resto de los compañeros y que responda a las necesidades de los alumnos que se enfrentan a una BAP.

Otro elemento importante para la flexibilidad curricular es favorecer la participación de los alumnos en donde se ha de considerar su ritmo y estilo de aprendizaje la cual puede ser evaluada de manera verbal o con la producción relacionada a los contenidos curriculares. “Participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando y, en definitiva, a convivir en la diversidad se aprende conviviendo de este modo de forma habitual” (Casanova, s.f., p. 29), es por ello la necesidad de que dicha participación

sea en contextos comunes, donde el alumno que enfrente alguna condición, enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

Finalmente, la evaluación también es un proceso muy importante en la flexibilidad curricular ya que requiere que sea de manera individual y sobre todo personalizada valorando el proceso que ha llevado cada uno de los alumnos y no solo el resultado adquirido además de identificar que se está respondiendo a los aprendizajes priorizados y en donde se consideren los tiempos según el ritmo de aprendizaje del alumno y su estilo de aprendizaje. “Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada de la enseñanza y los aprendizajes” (Casanova, s.f., p.30).

Dichos ajustes no son únicamente para un estudiante en particular, sino mediante la heterogeneidad enriquecer al currículo común ya que no se generaliza al dar respuesta, pues, se considera la individualidad de las y los alumnos, su grupo de referencia y por lo tanto los ajustes generados para responder a las BAP de los alumnos no son paralelas ni aisladas; de acuerdo con lo que plantea Blanco (1990) sobre adaptaciones curriculares individualizadas, son un proceso de toma de decisiones compartidas, para ajustar y complementar el curriculum común para dar respuestas a las necesidades educativas y así lograr su desarrollo personal y social.

Como ya se mencionó, las adecuaciones no se restringen a los alumnos que enfrentan BAP o que presenten alguna discapacidad, sino que las adecuaciones pueden ser realizadas para otros alumnos que por alguna situación física, social o cultural enfrentan dificultades en el aprendizaje y por lo tanto, no responden a los contenidos curriculares acordes a su nivel educativo y edad cronológica.

De acuerdo con lo anterior se entiende que todas las personas tienen necesidades especiales individuales, estas pueden ser eventuales o permanentes; para su atención estas pueden requerir de ajustes en las condiciones físicas o ambientales como la arquitectura, rampas e iluminación; materiales en donde se pueden considerar prótesis, cámaras audiometrías o aparato auditivo y códigos de comunicación como es la lengua de señas. Lo que lleva a tomar decisiones razonadas de acuerdo a la realidad social cultural e individual de los alumnos.

Sin embargo, para Marchesi (1990) las adecuaciones curriculares no solamente son ajustes y brindar los apoyos de acuerdo a las posibilidades de los alumnos, sino plantear que todos aprendan de la individualidad del otro y se sensibilicen ante la diversidad con lo que se enriquecerían las personas mutuamente, de acuerdo con el autor esto permitirá conocer otras maneras de ser y vivir, desarrollando en los alumnos actitudes de respeto y tolerancia, al respecto afirma que “las personas construyen mejor sus conocimientos y su identidad en contacto con otros grupos que tienen concepciones y valores distintos” (Marchesi, 1990, p. 65).

Es evidente que tanto la flexibilidad como las adecuaciones curriculares coinciden en brindar la posibilidad de que todas y todos tengan derecho a un crecimiento profesional, no subestimando la capacidad de los alumnos ya sea por su cultura, discapacidad, o por sus estilos de aprendizaje; generando la participación de los alumnos además de inducir una mirada diferente para con la diversidad, con valor y respeto, dispuestos de ver y tratar a todos por igual, buscando las medidas necesarias ya sea trabajando con diferentes estrategias, ajustando o añadiendo materiales o metodologías para que se dé respuesta a las necesidades de todas y todos los alumnos, tomando en cuenta su individualidad, evitando aislarlos en subgrupos o segregarlos.

En la medida que se vaya trabajando la flexibilidad curricular, se va a dar respuesta a las barreras que el alumno se enfrenta desde su contexto escolar, áulico y familiar, sin embargo, a pesar de que no es la situación del alumno sino el entorno lo que genera dificultades para el logro del aprendizaje y participación, el alumno no deja de ser el centro de atención al conocer por ejemplo de qué manera aprende, si requiere en cuanto la claridad de instrucciones o de actividades consecutivas, etc., de manera de que se vaya respondiendo de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje.

Por lo tanto la flexibilidad curricular tiene que tomar en cuenta toda la información intelectual y contextual para identificar la necesidad educativa que se está presentando en los estudiantes y les está generando BAP y así poder brindar una respuesta ajustada a dicha necesidad y posteriormente hacer un seguimiento y percatar qué tanto le ha servido el apoyo brindado.

Como se mencionó, es importante tener conocimiento de la individualidad de los alumnos para propiciar su inclusión y desarrollar un trabajo conjunto con docentes para determinar las maneras de actuar y con ello responder a los requerimientos y necesidades de aprendizaje de los alumnos que enfrentan BAP. La condición de vida de un alumno va más allá de una categoría, puesto que es de gran importancia comprender sus características, tomando en cuenta lo que requiere, es por ello que el siguiente apartado está enfocado en conocer y entender la discapacidad intelectual, la evolución que ha tenido esta definición y los cambios que ha generado en la educación; además se pretende conocer un poco sobre su diagnóstico y clasificación, lo que es indispensable, ya que a partir del análisis de la discapacidad intelectual y de cualquier otra individualidad, surge un acompañamiento conjunto con docentes, que debe dejar ver las barreras que enfrenta el alumno en sus diversos contextos, es decir, en la interacción en la escuela, en el aula y con su familia.

3. Evolución del concepto de discapacidad intelectual

Para entender el concepto de discapacidad intelectual (DI) es importante tener en cuenta que toda persona que no entraba en el rango de normalidad por presentar conductas que no eran consideradas adecuadas a la situación, al contexto y a su edad cronológica, así como las personas con discapacidad intelectual, recibían terminología de: deficientes, retrasados, imbéciles, bobos, lentos, tontos, idiotas, débil mental o subnormales, etc. De acuerdo a la Asociación de Americana del Retraso Mental (AAMMR), la discapacidad intelectual era:

caracterizada por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años (AAMMR, 1997, p.21).

Existía una división entre las personas que eran productivas para las demandas sociales con las personas que eran consideradas inútiles y no generaban una productividad o beneficio al entorno en el que vivían, “en las sociedad antiguas la lógica organizativa era binaria y tangente ocultando su arbitrariedad como todo producto social: los habitantes se dividían en los obligados a trabajar (los validos) y los que estaban eximidos de hacerlo” (Aznar y González, 2008, p.18).

Con base en lo anterior, históricamente se reconocen los enfoques que influyeron en la evolución de la clasificación y definición de la (DI) al igual que los modelos que justificaron prácticas profesionales para dar respuesta a las personas con dicha condición.

Los enfoques de atención a la discapacidad intelectual, son de acuerdo con Schalock (2007): el enfoque social, clínico, intelectual y de criterio dual. El enfoque social, hacía énfasis en la clasificación y definición de retraso mental, que socialmente no podían adaptarse con una conducta considerada normal o apropiada al su entorno y a la edad madurativa de la persona.

El enfoque clínico no negaba la existencia del anterior enfoque, pero partía desde una concepción orgánica o hereditaria y patológica; conduciendo dicho enfoque a la segregación de las personas con discapacidad a instituciones especializadas para su rehabilitación, siendo una condición de rasgo característico del individuo con retraso mental, definida la discapacidad intelectual en esos tiempos.

En el enfoque intelectual se ponía mayor atención en el funcionamiento intelectual medido por test para la evaluación del coeficiente intelectual (CI), reflejado en una puntuación, sirviendo estos para la clasificación y categorización del individuo con discapacidad intelectual.

Finalmente, el enfoque del criterio dual, o como lo define Giné y Font (2007), enfoque intelectual y social, reconoce la importancia de los dos primeros enfoques descritos, donde la DI está compuesta por el funcionamiento intelectual y las dificultades de la conducta adaptativa, siendo que el “retraso mental se definía como el funcionamiento intelectual general (...) que se origina durante el periodo de desarrollo y se asocia con limitaciones en la maduración, el aprendizaje y el ajuste social” (Schalock, 2007, p. 10).

Giné y Font (2007) mencionan tres modelos de atención a la discapacidad intelectual, los cuales justificaron las prácticas de profesionales para responder y conceptualizar a las personas con dicha discapacidad. La primera es el modelo benéfico-asistencial en el cual a finales del siglo XIX y casi la mitad del siglo XX las personas consideradas con retraso mental eran apartadas de la sociedad y confinadas para recibir atención asistencial de manera caritativa.

El modelo rehabilitador y terapéutico desde el paradigma del déficit, llevado a cabo por un enfoque médico en el que se diagnosticaba al individuo para recibir tratamientos, considerando el retraso mental como un problema único del sujeto por lo que se necesitaba recluir a instituciones especializadas para recibir atención de acuerdo a su “problema”.

También se hace mención del modelo educativo, creado en la década de los ochenta, en el cual se empiezan a considerar los derechos de las personas con discapacidad y en donde el diagnóstico sirviera para crear las alternativas de apoyo y así responder a las exigencias que las personas con DI se enfrentara en su entorno de vida.

Como es evidente, la evolución del concepto radica en la caracterización, ya que anteriormente era centrado en el déficit de la persona y el cual pasa a ser definido como un “fenómeno humano, que tiene su origen, tanto en factores sociales como orgánicos” (Hernández, 2012, p.31), los cuales generan limitaciones en el funcionamiento y en el desempeño de tareas que le demande su contexto social.

Es en 1992 que en la definición de la novena edición de la Asociación de Americana del Retraso Mental (AAMMR) existe un cambio en el paradigma tradicional donde el retraso mental era un rasgo inherente en el individuo, pasando a ser un concepto interaccionista entre el sujeto y el contextos y que por lo tanto generaba sus limitaciones.

Para la décima edición en el 2002, el retraso mental ya era una discapacidad caracterizada por las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa y es originado antes de los 18 años de edad. De acuerdo con Hernández (2012) se anexan a esta definición las habilidades sociales, conceptuales y práctica; considerando la importante que tiene el contexto con la persona con discapacidad intelectual, reconociendo que las limitaciones del funcionamiento del individuo están dentro del contexto social, el cual es causa de desventaja en su desenvolvimiento, puesto que las limitaciones en la conducta adaptativa afectan al alumno en sus habilidades sociales, conceptuales y sociales necesarias para funcionar en la vida diaria; esto lleva a revisar la definición actual que se tiene de discapacidad intelectual.

3.1. ¿Qué es la discapacidad intelectual?

Es importante entender que una persona con discapacidad, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), es aquella que tiene deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que al interactuar con diversas barreras puede limitar su participación en condiciones de igualdad. De Igual forma, según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2010) discapacidad se refiere a la “condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socio afectivo” (CONAFE, 2010, p.17).

Como puede apreciarse en el apartado anterior, el concepto de Discapacidad Intelectual (DI) evolucionó a un concepto socio ecológico, siendo un fenómeno humano que tiene origen de factores orgánicos y sociales que dan lugar a las limitaciones, descartando el rasgo único y característico del sujeto. De acuerdo con Aznar y González (2008) la DI no es un estatuto fijo, sino un producto social resultante entre la relación del individuo, su contexto y los vinculares, y por lo tanto, de acuerdo con los autores, la DI deja ser dependiente de una rehabilitación o cura en el organismo de la persona.

Esta concepción lleva a reconocer la DI desde un modelo multidimensional que considere el contexto, espacio y tiempo y mejora de sus apoyos; ya que de sus deficiencias y fortalezas dependerán los apoyos individuales que se brinden. “Por lo tanto esta discapacidad es cambiante dependiendo de dos variables: las fortalezas y debilidades de la persona y los apoyos con los que cuenta” (Hernández, 2012, p. 47). Dicho modelo que reconoce a la DI, es el que permite encaminar la propuesta de asesoramiento en el presente trabajo respondido a partir del contexto espacio, tiempo y apoyos brindados.

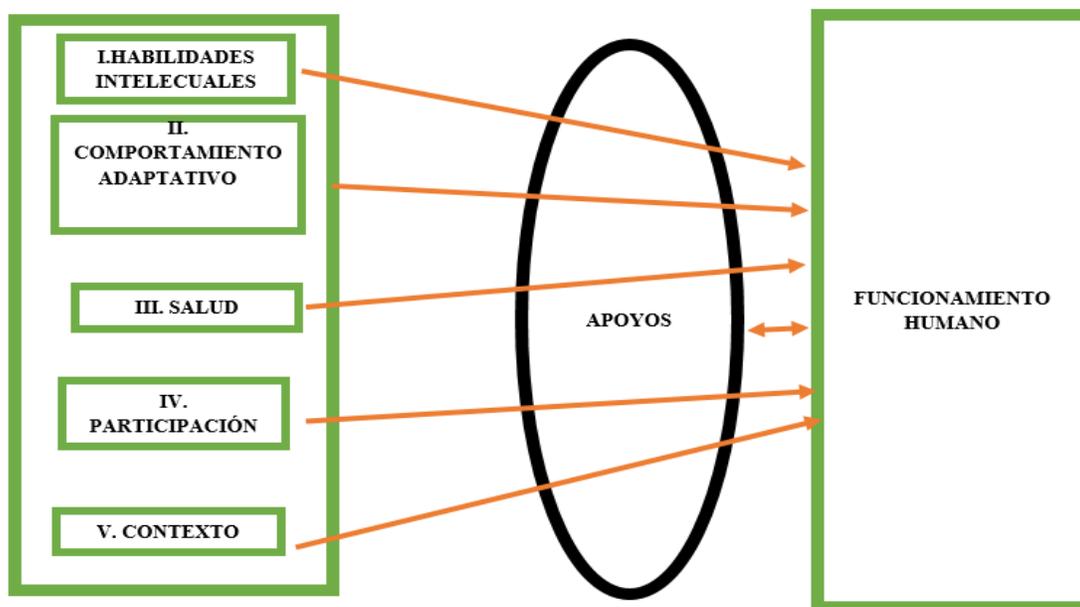
Según Antequera, Bachiller, Calderón, Cruz, Cruz, García, et. al. (s.f.) esta perspectiva interaccionista tiene una gran relación entre las habilidades que el sujeto tiene para relacionarse en su entorno, su participación funcional en el mismo, sin olvidar los apoyos y respuestas que proporcionan las personas con las que interactúa. Es importante considerar que a partir del paradigma de diferencia, el cual favorece la comprensión de la discapacidad intelectual, evita su estigmatización de la condición, además de identificar y brindar los apoyos necesarios a las personas con discapacidad sin etiquetarlas ni categorizarlas. “Pensar

en apoyos nos permite identificar a estas personas no solo con aquello de lo que carece sino con lo que pueden, pudieron y podrán, sin juzgarlas cuantitativamente para roturarlas “deficientes” (Aznar y González, 2008, p.23-24).

Lo anterior hace referencia a la definición según la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo donde se reconoce el retraso mental como DI de la siguiente manera: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Schalock, 2007, p.9).

Esta definición de discapacidad intelectual debe ser entendida con sus cinco dimensiones (ver Figura 1) que la integran, las cuales se proyectan en el funcionamiento humano a través de los apoyos brindados a la persona. Cabe decir que el funcionamiento humano “es un término global que agrupa todas las actividades vitales y abarca las funciones del cuerpo, las actividades personales y la participación” (Schalock, 2009, p.26).

Figura 1. Dimensiones de la discapacidad intelectual



Modificado de Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales.

Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual, 40(1) (229), 22-39.

La primera dimensión según Shaclock (2009) se refiere a las habilidades intelectuales, en la cual se menciona que la inteligencia es una capacidad mental general y que por lo tanto, la inteligencia va más allá de un aprendizaje curricular, y que la inteligencia de la persona incluye la comprensión y razonamiento de su entorno, la planificación de sus acciones, así como la resolución de problemas y todo aquello que aprende mediante la experiencia. Es por ello el CONAFE (2010) define inteligencia como la capacidad de una persona para adaptarse, ya que una persona con discapacidad intelectual no siempre cuenta con las herramientas necesarias para resolver problemas y asegurar su éxito en una nueva situación o experiencia de vida o de aprendizaje.

La dimensión del comportamiento adaptativo, representa al conjunto de habilidades sociales, prácticas y conceptuales aprendidas por el individuo y que por lo tanto requiere de aprender y fortalecer para responder a las demandas ambientales del entorno en el que se encuentra y así funcionar satisfactoriamente en la vida diaria. Dichas habilidades dependerán de la edad cronológica así como las expectativas sociales que tienen en el alumno. Esto puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla1. Habilidades conceptuales sociales y prácticas

Habilidades Conceptuales.	Habilidades Sociales.	Habilidades Prácticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje (receptivo y expresivo) • Lectura y escritura. • Conceptos de dinero • Conceptos de tiempo y espacio. • Concepto de número y de cantidad. • Autodirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonales. • Responsabilidad. • Autoestima. • Credulidad(probabilidad de ser engañado o manipulado) • Ingenuidad. • Sigue las reglas. • Obedece las leyes. • Evita la victimización. 	Actividades de la vida diaria: <ul style="list-style-type: none"> • Comida • Transferencia / movilidad. • Aseo • Vestido Actividades instrumentales de la vida diaria. <ul style="list-style-type: none"> • Preparación de comidas. • Mantenimiento de la casa • Transporte. • Toma de medicinas. • Manejo de dinero • Uso del teléfono. Habilidades ocupacionales Mantiene entornos seguros.

Modificado de: Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso mental 2002. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 34, 1 (205), 1-19

La dimensión tres, que enfatiza la salud, de acuerdo con el autor, es un componente de una visión integrada en el funcionamiento humano y por lo tanto su estado de salud puede afectar de manera directa o indirecta a las demás dimensiones.

Por otra parte, está la dimensión cuatro que se refiere a la participación, que “es el rendimiento diario de las personas en actividades sociales” (Shaclock, 2009, p.27) lo que se refiere a los papeles de interacción y las oportunidades de participación en los diferentes contextos que el alumno equipara para relacionarse en su vida diaria.

Y finalmente, la dimensión contextual que juega un papel muy importante la interrelación entre el individuo y su grupo social primario (microsistema) secundaria (mesosistema), patrones de cultura y la sociedad (macro sistema) ya que esta dimensión se refiere a los factores ambientales que conforman el entorno actitudinal, social, físico y rasgos personales. “Los factores ambientales actúan a veces como facilitadores cuando, al interactuar con los factores personales, contribuyen al logro de una conducta adaptada” (Hernández, 2012, p. 45).

Como beneficio que trajo esta nueva definición es que se deja de estigmatizar, clasificar, categorizar y con ello discriminar a las personas con discapacidad intelectual. Con esta conceptualización, a partir de un modelo socio ecológico, puede ponerse mayor atención en los apoyos requeridos, considerando las limitantes desde el exterior del alumno, a partir de su interacción con el ambiente y favorecimiento de los recursos, se ajusta a las prácticas profesionales llevadas a cabo, promoviendo el derecho en condiciones de igualdad, valorando y respetando la individualidad de cada uno de las personas, además de que el concepto deja de ser discriminativo para las personas con discapacidad intelectual.

3.2. Diagnóstico y evaluación de la discapacidad intelectual

Hablar de diagnóstico en este apartado va más allá de averiguar quién tiene y quién no discapacidad intelectual y con base a ello sentarlo en una zona apartada a sus compañeros de clase con materiales para entretenerlo mientras los otros tienen acceso a una educación de calidad.

El diagnóstico desde la perspectiva socio ecológica de la que se ha estado hablando, tiene un gran aporte para que con el diagnóstico y la evaluación de la DI se consideren las características individuales del estudiante y saber cómo y de qué forma requiere de los apoyos necesarios según su individualidad para así propiciar los apoyos necesarios y prevenir, disminuir o eliminar las barreras que están obstaculizando su aprendizaje y su participación, sin embargo, es importante entender que no porque el alumno tenga ciertos comportamientos o dificultades en su aprendizaje, se tiene que etiquetar o clasificar, ya que con DI o no tienen derecho a una educación en condición de igualdad.

Anteriormente, según Aznar y González (2008) la necesidad para hacer valer una intervención para una persona con discapacidad intelectual, se requería primero que nada un diagnóstico con un sustento científico y habilitar su intervención, para ello era necesario la medición del Coeficiente Intelectual (CI), al ser un factor indispensable para saber quién tenía una inteligencia inferior con un puntaje de 70 o 75 o inferior.

Esto trajo dificultades en su aplicación por la descontextualización y los ajustes necesarios según la cultura de los niños, edad, las expectativas así como las oportunidades de éxito que brinda su entorno social, ya que “lo que mide una prueba de inteligencia tiene una carga cultural y social muy significativa, por lo cual para interpretar los resultados de cada personas, tendríamos que contar con los datos normales para la sociedad a la cual pertenece” (Aznar y González, 2008, p. 77).

De acuerdo al manual diagnóstico y estadístico de los estados mentales (DSM-V, 2014), se pone mayor énfasis en tres criterios para que se considere como discapacidad intelectual, coincidiendo con la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo(AAIDD), los cuales son: las dificultades en aspectos intelectuales donde tiene lugar los aprendizajes académico y adquiridos mediante la experiencia de la vida cotidiana y que por lo tanto requiere de la valoración clínica y pruebas de inteligencia; las dificultades en el comportamiento adaptativo que no está acorde a los comportamientos de la norma según su edad cronológica y expectativas sociales; y la adquisición de la discapacidad que va desde el periodo del desarrollo.

Para este manual, la DI grave se puede identificar en los primeros años de vida, ya que las dificultades motoras, de lenguaje y sociales son mayormente evidentes a diferencia de una persona con discapacidad intelectual leve que esta puede identificarse hasta que el sujeto se involucre en un contexto escolar debido a sus dificultades de aprendizaje. Se toma en cuenta las enfermedades prenatales, malformaciones, enfermedades de la madre al igual que las influencias ambientales, además de considerar los antecedentes culturales y lingüísticos de la personas y sobre todo de los estímulos en los que se ha visto favorecido como los espacios en los que pueda participar y desarrollar habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Ello sin olvidar la necesidad de un diagnóstico diferencial, debido a los trastornos que pueden acompañar a la discapacidad, por ejemplo: el trastorno neurocognitivo mayores y leves, trastorno espectro autista, trastorno de la comunicación y el trastorno específico del aprendizaje y debido a esto es necesario adecuar las evoluciones de acuerdo a la condición del alumno, siendo específicos en su diagnóstico.

Por otro lado, de acuerdo al Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual (s.f.) para el diagnóstico de la discapacidad intelectual es necesario desarrollar cada una de las dimensiones que acompaña a su definición.

La dimensión que refiere a las habilidades intelectuales se basa en la evaluación del coeficiente intelectual (CI) con un puntaje a 70 o 75 o inferior a esta, medido a través del Test de inteligencia con la finalidad de identificar los resultados de los alumnos así como sus características, algunas de las pruebas que suelen utilizarse para la evaluación del CI son: WISC, RAVEN, escala de Inteligencia Stanford-Binet, escala de McCarthy, Bender, etc., sin embargo, la evaluación de las habilidades intelectuales depende del análisis en conjunto del desarrollo satisfactorio del alumno identificando cuáles son sus habilidades sociales, prácticas y conceptuales e identificando de qué forma el alumno responde a las demandas cambiantes de un entorno para su análisis, para ello también se suele requerir de instrumentos como escalas de Vineland, y la escala de conducta adaptativa escolar (ABD-S:2). Las anteriores son importantes para el diagnóstico de la discapacidad intelectual, sin embargo, es importante mencionar que para el presente trabajo, dichos instrumentos no fueron utilizados,

ya que la finalidad no era determinar la discapacidad intelectual, sino identificar las barreras en el aprendizaje y participación que enfrenta un niño con DI.

La dimensión sobre las habilidades de participación e interacción y roles sociales es evaluada mediante la observación directa para identificar el desenvolvimiento del alumno en las actividades cotidianas, la disponibilidad que tiene por realizar las tareas, de su participación y apropiación de roles sociales, además mediante la observación también permite percibir si la accesibilidad que se le brinda al alumno y si favorece en su participación; otra dimensión a tomar en cuenta para el diagnóstico es el de las condiciones de salud, ya que puede afectar en su aprendizaje debido a la dependencia de medicamentos trayendo consecuencias en el rendimiento académico; y finalmente, se considera la influencia que tienen los ajustes razonables, lo cuales pueden no estar pensados a sus necesidades, sin descartar la importancia de la influencia que tiene el contexto de la persona con discapacidad intelectual para su estimulación o cohibición.

Para este trabajo se reconoce la importancia que tiene la observación ya que es un instrumento que permite un estudio contextualizado para identificar la participación e interacción que tienen los participantes en prioridad con sus pares. Las observaciones en el aula tienen el objetivo de conocer la dinámica y la relación interpersonales que se establecen en el salón de clases, conocer las necesidades del alumno para enfrentarse a una tarea, la práctica docente; además de conocer el entorno físico del aula, las normas y reglas que existen en el salón de clases o apoyos ajustados a una condición en específico. Además las observaciones en el centro permiten identificar cómo se relacionan los participantes con sus pares sin la presencia de algún adulto así como sus implicaciones en actividades escolares o en las dinámicas de juego.

De igual forma, es imperativo reconocer la importancia que tiene la entrevista en el diagnóstico, con la intención de generar una conversación exploratoria previa, pues de esa forma permite entender el proceso de aprendizaje y participación del alumno con la finalidad de hallar estrategias para favorecerlo. Ambos instrumentos fueron necesarios para llevar a cabo la intervención.

En el contexto educativo la evaluación es un proceso esencial que permite conocer el desarrollo motriz, social afectivo, cognitivo, comunicativo y curricular del alumno para así poder identificar las fortalezas o barreras que le están permitiendo u obstaculizando tener un desenvolvimiento satisfactorio en el contexto escolar y áulico; con base a ello saber si se están adquiriendo las habilidades para enfrentarse a las exigencias de una sociedad.

Es importante por tanto un diagnóstico diferencial, el cual “es un proceso de evaluación y se realiza cuando un especialista, generalmente con ayuda de otros, clasifica las características y problemática de un alumno dentro de una categoría” (Hernández, 2012, p. 181) y con ello diferencia los recursos necesarios para cada estudiante de acuerdo a su condición, ritmo y estilo de aprendizaje.

Como es evidente, el trabajo para un diagnóstico diferencial requiere de un trabajo multidisciplinar, donde la maestra titular de grupo es el primer contacto, al realizar un pre diagnóstico basado en observaciones, entrevistas y un supuesto teórico de las diferentes discapacidades, generando un diagnóstico presuntivo, donde la maestra considera posibles alternativas para responder a la discapacidad intelectual sin perder tiempo en categorizar.

Con base en lo anterior, el diagnóstico de la discapacidad intelectual va más allá de una prueba estandarizada que evalúa para etiquetar, rehabilitar o cambiar y demostrarlo que no puede hacer el niño, sino que se acepta su discapacidad, para entender el proceso de aprendizaje del alumno y generar clasificaciones y posibles características para que a partir de ello se generen los apoyos necesarios para fortalecer sus habilidades académicas y sociales.

3.3. Clasificación y características de la discapacidad intelectual

En este trabajo se considera a la clasificación y las características como un recurso para conocer la individualidad de cada una de las personas con discapacidad intelectual y así tener presente con que habilidades cuenta para aprender, participar y desenvolverse en el entorno social, ya que dicha condición es diferente de acuerdo a la persona, cultura, contexto y las fortalezas en los que se ha visto el individuo favorecido. Por lo tanto, no sería útil visualizar la clasificación y las características como un catálogo en donde hace mención de cada indicador que representa la discapacidad intelectual, puesto que se estaría generalizando la

discapacidad intelectual como se había estado haciendo anteriormente, simplemente para clasificar, etiquetar y con ello segregar.

Antequera et. al. (s.f.) mencionan dos tipos de sistemas de clasificación, según el de clasificación de intensidades para los apoyos necesarios y según el nivel de inteligencia medida, con la finalidad de para facilitar la comunicación entre los profesionales y propiciar las alternativas de mejora. “El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, facilitando la comunicación entre profesionales” (Antequera, et. al., s.f., p.14).

De acuerdo con los autores, para el primer sistema se distinguen cuatro tipos de apoyos: el Intermitente, en el cual la persona con discapacidad intelectual no depende de manera definitiva del apoyo, y la intensidad de los apoyos puede ser de manera baja o alta; El Extenso, que son apoyos requeridos en diversos contextos y por lo tanto no hay un límite de tiempo para abandonarlos y Generalizados que se refiere a los apoyos constantes de gran intensidad y por la condición de vida de la persona puede durar toda la vida.

El sistema de clasificación basado según el puntaje que presente el coeficiente intelectual (CI), de acuerdo a la AAMR (1997), aun considerándose retraso mental, tendrá lugar a una puntuación de 70 a 75 o inferior a la media, haciendo uso de una terminología refiriéndose como ligero con un CI entre 50 y 69, medio o moderado con un CI entre 35 y 49, severo o grave con un CI entre 20 y 34 y finalmente la terminología profunda con un CI menos de 20. Lo anterior solamente basado en la capacidad intelectual puesto que para la clasificación de los alumnos no sería posible “ya que debemos considerarlos de forma independiente y en constante cambio” (Antequera, et. al., s.f., p.14), por sus diversas características, cultura y contextos sociales.

De acuerdo con el CONAFE (2010) las personas con discapacidad Intelectual presentan limitaciones en el proceso cognoscitivo, generando dificultades en la atención o para recordar información registrada. Menciona tres características del pensamiento del niño con (DI):

- Egocentrismo, la cual se refiere a que el niño centra su atención en sus acciones, dicha característica disminuye cuando se relaciona con su grupo de referencia secundario,

sin embargo, en algunos casos se llega a mantener en la adolescencia presentando dificultades en el aprendizaje y en relación con sus pares.

- Impermeabilidad, la cual deriva de la anterior y hace referencia a las dificultades de aprendizaje así como de interiorizar información nueva y la perseverancia, basada en el comportamiento y actividades mecánicas y repetidas, realizadas por el niño.

“La discapacidad intelectual puede presentarse en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto, o durante los cinco primeros años de vida” (CONAFE, 2010, p. 17) no descartando que puede presentarse por algún accidente en el que el individuo se enfrentó con algún golpe traumático en el cerebro.

Las características que Antequera, et. al. (s.f) plantean para las personas que tienen una condición de DI profunda son que presentan dificultades en la salud, malformaciones físicas, con un comportamiento involuntario no ajustado a su edad cronológica, en cuestión de motricidad presenta una escasa movilidad voluntaria por lo que requiere de un tratamiento fisioterapéutico. Para esta clasificación se requiere de una mayor dependencia y supervisión de algún adulto de manera permanente ya que hay una nula o baja autonomía en su autocuidado.

Además presenta una escasa intención para relacionarse con otras personas, manifiesta una ausencia de habla, sin embargo, puede llegar a comprender órdenes que han memorizado en su vida diaria, presenta un escaso control de impulsos, por lo que pudiera agredirse o agredir a los demás.

Según el DSM V (2014) las personas con discapacidad intelectual profundo para sus habilidades conceptuales ponen mayor atención en lo físico y concreto por lo que el alumno puede ocupar de objetos específicos para su desenvolvimiento. En sus habilidades sociales se le dificulta la comprensión de la comunicación simbólica y se expresa de manera gestual, suele relacionarse satisfactoriamente con las personas recurrentes a su contexto social, sin descartar la presencia de alteraciones sensoriales y físicas.

Las personas con discapacidad intelectual grave, de igual forma, en algunos casos presentan características como dificultades relacionadas con la salud, lentitud en el desarrollo motor,

así como del control del cuerpo, postura y equilibrio, lo que genera que se le dificulte realizar tareas como su autocuidado, vestirse y alimentarse, llevándolo a requerir de la dependencia de otra persona. En lo cognitivo presenta dificultades para la simbolización, dificultades para su autocontrol y planificación, así como en el aprendizaje de experiencias en su vida cotidiana.

En cuanto al lenguaje, existe un retraso para su adquisición, por lo que en los primeros años el lenguaje comunicativo puede llegar estar ausente. Según los autores, las personas con discapacidad intelectual tienen un limitado control de impulsos y baja tolerancia a la frustración, teniendo dificultad para adaptarse a nuevas situaciones y generando en ellos, no tener la necesidad para interactuar con otras personas y dificultades en el aprendizaje con sus pares.

De acuerdo a DSM V (2014) las habilidades conceptuales de las personas con discapacidad son reducidas, por lo que su lenguaje hablado es limitado, comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual, ocupando la comunicación como un medio para solicitar o demandar. En sus habilidades prácticas el individuo depende de la ayuda para desenvolverse en su vida cotidiana, y para la adquisición de dicha habilidad requiere de un aprendizaje a largo plazo con ayuda constante.

En la discapacidad intelectual moderada los autores comentan que las personas no requieren de atenciones especiales, ya que pueden ser autónomos y no recurrir de la ayuda permanente de un adulto como es se manifiesta en las anteriores, sin embargo, no se descarta el acompañamiento para trabajar la adaptación de las tareas; pueden llegar a presentar dificultades en la memoria, adquirir información compleja y aprendizajes concretos para trasladarlos a su vida cotidiana ya que le es difícil mantener el interés de las tareas que se les demanda, así como ampliar el repertorio de intereses; además pueden presentar problemas emocionales y rasgos negativos de personalidad; sus relaciones sociales pueden ser restringidas y su lenguaje oral puede ser lenta y a veces incompleta.

Para esta discapacidad el DSM V (2014) menciona que las habilidades conceptuales de las personas con discapacidad intelectual moderada son evidentemente menos favorable en comparación de sus iguales en la cuestión académica ya que el alumno con DI presenta

dificultades en proceso de lectura, escritura y matemáticas. De igual forma presenta limitaciones en sus habilidades sociales aun cuando el lenguaje hablado sea utilizado para facilitar las interacciones con sus pares. En cuanto a sus habilidades prácticas es capaz de mantener responsabilidades, sin embargo, de acuerdo al manual requiere de un periodo largo de aprendizaje y tiempo para que el individuo se autónomo.

Finalmente, las personas con discapacidad intelectual leve pueden alcanzar su mayor autonomía en su cuidado personal sin dependencia de un adulto, pueden presentar actitudes de ansiedad en situaciones no controladas y presentar respuestas impulsivas o disruptivas; sus relaciones sociales podrían ser restringidas. En esta discapacidad es importante considerar la dificultad en la atención, memorización y recuperación de información, además de discriminar información relevante, generalizar los aprendizajes y presentar dificultades en la resolución de problemas y en la adquisición de nuevos aprendizajes.

En cuanto a su lenguaje su desarrollo de habilidades lingüísticas y en las conversaciones con otras personas puede ser lento en comparación de sus pares. Además de tener dificultades en los procesos de análisis y síntesis de la lectoescritura y en la comprensión de textos complejos.

Según el DSM V (2014) sus habilidades conceptuales pueden existir dificultades en la memoria a corto plazo, en sus habilidades sociales se considera a la persona con discapacidad intelectual leve como inmaduro en las relaciones sociales basado esto en su edad cronológica, según en el contexto y sociedad en la que pertenezca el alumno. Pueden tener dificultades en la regulación de emociones y comportamiento. En sus habilidades prácticas las personas con discapacidad intelectual leve puede llegar a requerir de la ayuda con las tareas complejas de la vida cotidiana, pero sin una dependencia permanente.

Como se mencionó al principio la especificación de la clasificación y características de la discapacidad intelectual, su finalidad no es categorizar o generalizar ciertos aspectos que debe tener una persona con discapacidad intelectual; sino “pensar en cuáles son los apoyos que pueden necesitar para incrementar su participación social; en definitiva, concretar las modalidades e intensidades de apoyo” (Giné y Font, 2007, p. 884) y a partir de ellas considerar las alternativas a partir de las características individuales del alumno, los grupos

de referencia los que pertenecer, el grado de estimulación que en el que ha visto favorecido o desfavorecido, valorando lo que realmente requiere el individuo y permitiéndole tener el mayor acceso, participación y permanencia a una educación de calidad e igualitaria.

Con base a esto se concluye que la discapacidad intelectual, deja visualizarse como una enfermedad, una característica orgánica, y deficitaria para la persona, a la que se le intenta rehabilitar para cumplir con los estándares sociales, ya que a partir del modelo socio ecológico se acepta a la persona con discapacidad intelectual, dejando de categorizarse como anormal al reconocerse su condición de vida como una manera diferente de vivir, pensar y aprender, con este reconocimiento se valoriza la individualidad como persona que demanda accesibilidad en todo contexto, en este caso en el educativo y para dicho acceso se requiere de brindar los apoyos necesarios, partiendo de un diagnóstico para responder con los apoyos que demandan según sus características, habilidades con las que cuenta, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, logrando con esto su inclusión y éxito académico.

El contexto educativo tiene una gran responsabilidad para la población con esta condición, ya que es el medio para fortalecer habilidades que permitan su desenvolvimiento social en contextos comunes, junto con una diversidad de alumnos los cuales bien pueden enfrentarse a otro tipo de BAP y requerir un recurso para minimizarlas.

CAPÍTULO II

PROCEDIMIENTO

1. Objetivos

Objetivo General

- Diseñar y aplicar una propuesta de asesoramiento a una docente para la atención de un alumno con discapacidad intelectual a partir de la flexibilidad curricular en su práctica.

Objetivos específicos

- Identificar en conjunto con la docente las características individuales de un alumno con discapacidad intelectual.
- Acompañar a la docente en la construcción de un planeación flexible para un alumno con discapacidad intelectual.
- Analizar el impacto que tiene la flexibilidad curricular en un alumno con discapacidad intelectual y en la propia docente.

2. Participantes

Para el presente trabajo se ocuparan seudónimos para referirse a los participantes con el objetivo de resguardar su identidad.

Participante 1, profesora de grupo, seudónimo: Ana

La maestra Ana cuenta con licenciatura en pedagogía, es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. La maestra tiene disposición por actualizarse con cursos que fortalezcan su profesión. Tiene cinco años de experiencia en el área educativa y los niveles educativos en los que ha trabajado son bachillerato, secundaria, universidad y actualmente trabaja en educación primaria. Ella cumplirá dos años laborando en el centro escolar en el que se aplicó esta propuesta de intervención.

Participante 2, maestro especialista, seudónimo: David

El maestro David tiene licenciatura en educación especial en el área intelectual. Tiene disposición para estar en constante actualización en su área. Su experiencia laboral ha sido en Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y actualmente en Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) a nivel primaria y, de manera particular, en una asociación atendiendo a alumnos de preescolar y secundaria. Tiene dos años laborando en el centro escolar dentro de la UDEEI 302 donde fue realizada la presente intervención.

Participante 3, alumno de primaria, seudónimo: Carlos

Carlos es un alumno de 9 años de edad, el cual cursa cuarto año de primaria, tiene dos hermanos, sus padres son comerciantes. El grupo de primaria en el que el alumno se encuentra, consta de 28 alumnos.

3. Contexto

El contexto educativo en donde se llevó a cabo el acompañamiento a la docente fue en una escuela primaria del turno vespertino ubicada en la colonia Morelos, delegación Venustiano Carranza, zona centro de la ciudad de México.

A los alrededores del centro educativo se encuentran puestos ambulantes de comida, ropa y objetos de segunda mano además de que en su mayoría son locales como tiendas, abarrotería, papelería, mercado de animales, estudio de tatuajes y zonas habitacionales. A pesar del exceso de puestos en la calle, la accesibilidad de los alumnos al centro es libre. El estatus socio-económico que se puede percibir de la población es bajo-medio y la zona en donde se encuentra ubicada es considerada de alto riesgo en cuanto a violencia. Los padres de familia en su mayoría son comerciantes.

El interior del centro está conformado por un edificio de tres pisos en el cual se ubica una conserjería y trece salones, de los cuales, nueve son salones de clase, una dirección y una aula de usos múltiples. Se cuenta con dos escaleras, una que forma parte de la estructura y otra de emergencia. Independiente al edificio se encuentra una caseta de mantenimiento y cuatro baños, dos para alumnos y alumnas; y dos para maestros y maestras. También hay un

espacio amplio en donde se concentran a los alumnos a la hora del recreo y en simulacros o sismos.

El personal de la escuela se conforma por 14 personas, ocho son maestros titulares de grupo, un maestro de educación física y una maestra que realiza trabajo administrativo y talleres de lecto-escritura (debido a cambio de actividades). Se cuenta con una directora, una maestra de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), el maestro especialista de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) y un personal de mantenimiento.

Cabe destacar que el maestro especialista de UDEEI, David, cuenta con un salón del edificio, considerado como departamento de UDEEI número 302, el cual es un servicio que brinda apoyo especializado a educación básica dirigido a alumnos, docentes y padres de familia desde un enfoque inclusivo. En este espacio realicé prácticas profesionales y servicio social. La UDEEI da servicio a la escuela con el objetivo de garantizar una educación de calidad a la diversidad, propiciando la participación, presencia y éxito de los alumnos, teniendo como prioridad a la población de mayor riesgo en exclusión como son: alumnos en situación de enfermedad, capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, discapacidades y situación en calle.

4. Detección de necesidades

Las técnicas que se utilizaron para la detección de necesidades fueron la entrevista y la observación. Se entiende por entrevista como “un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos (...) puede cumplir diversas funciones diagnóstica, orientadora, terapéutica e investigadora” (Bisquerra, 1989, p.88).

La entrevista aplicada en el presente trabajo fue semi-estructurada dirigida a la maestra Ana y al maestro David (Anexo 1), la cual se caracteriza por siete apartados, el primero fue realizado para saber sobre la formación y trayectoria laboral de los docente, así como la motivación para elegir esta profesión, además de conocer la percepción que tienen sobre la discapacidad intelectual y la intervención ante las barreras en el aprendizaje y participación de sus alumnos. Los otros seis componentes se realizaron con la intención de conocer la dinámica de la maestra titular dentro del centro escolar, el común compartido de los docentes y la influencia que tiene el contexto sobre el centro escolar.

La aplicación de las entrevistas se realizó en el salón de clases y de manera individual, ambos permitieron que se les grabara, se les informó la finalidad de la misma y la confidencialidad de los datos de identificación. Para cada entrevista se ocupó un tiempo aproximado de 40 minutos.

Por otra parte, la observación (Anexo 2), considerada como un “instrumento que nos ofrece más información de lo que pasa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos ayuda a enriquecer y mejorar la intervención educativa” (Coma y Álvarez, 2007, p. 54), se llevó a cabo mediante un instrumento de registro de siete apartados, con un total de 30 indicadores. En el primer apartado se hizo énfasis en el trabajo que realiza la docente dentro del salón de clases y cómo responde ante las BAP del alumno Carlos. Los seis posteriores se dedicaron a identificar la dinámica de la maestra titular dentro del centro escolar, el común compartido de los docentes y la influencia que tiene el contexto sobre el centro escolar.

Las observaciones se realizaron durante las clases impartidas por la docente, en intervención de UDEEI y en las participaciones de junta de consejo; estas fueron realizadas de manera no participativa, invirtiendo una hora en cada observación, se llevaron a cabo tres registros en total.

Es importante mencionar que para la construcción de la guía de observación se tomaron en cuenta indicadores del instrumento “Guía de observación de clase Ciclo Escolar 2017-2018”, diseñado por la UDEEI 315. Además de que la formulación del guion de entrevista a los docentes y de la propia guía de observación se basó en de los componentes de la escuela que según Antúnez (2004) son necesarios para el diagnóstico de las escuelas. Cabe decir que los participantes facilitaron al autor de esta tesis el préstamo de planeaciones semanales realizadas por la docente, los informes de seguimiento del alumno por parte de UDEEI y la valoración clínica referida por el IMSS.

La maestra Ana manifiesta la necesidad a UDEEI de atención del alumno Carlos, quien cuenta con un diagnóstico de discapacidad intelectual moderada, emitido por el Instituto Nacional del Seguro Social (IMSS). Carlos presenta dificultades de aprendizaje y delecto-escritura, reconoce únicamente vocales. Presenta dificultades en su comunicación, ya que su habla es rápida, lo que impide ser comprendido. De acuerdo con el diagnóstico emitido por

el IMSS tiene un habla ininteligible para los extraños y muestra frustración al no ser comprendido.

De igual manera, Carlos copia tal cual los apuntes realizados por la maestra en el pizarrón, sin embargo, no comprende los contenidos debido a que únicamente reconoce vocales, se distrae con facilidad, tiene dificultad en adquisición y retención de conceptos, además de trabajar lento y no concluye las actividades escolares. Reconoce la secuencia numérica de forma correcta hasta el 20, sin embargo, el alumno no realiza operaciones básicas, clasifica objetos de acuerdo a sus colores y formas. Su estilo de aprendizaje es kinestésico y prefiere actividades de educación artística.

Es un alumno que suele sentarse en círculo con su equipo de trabajo, cerca del pizarrón, sin embargo, el alumno tiene que estar volteando constantemente para copiar lo que está escrito. De acuerdo con la maestra Ana, Carlos era cohibido y ahora comienza a tener confianza para expresar lo que no entiende. El alumno manifiesta una conducta de respeto con la docente y con sus compañeros.

La madre del alumno ha logrado involucrarse de mayor forma en la situación educativa del alumno, teniendo contacto frecuente con la maestra Ana, sin embargo, el maestro David comenta que al inicio del actual ciclo escolar, los padres de Carlos consideraron la opción de que éste, no concluyera con sus estudios debido al desfase escolar que presenta, por lo tanto la directora y los maestros a cargo favorecieron que se reconsiderara su permanencia, por lo que actualmente cursa el cuarto año. Carlos se encuentra en seguimiento médico por el IMSS donde se le da atención como apoyo complementario para favorecer su aprendizaje.

La maestra Ana manifiesta, que lo que le motivó a ser docente por la “intención de cerrar la brecha educativa que existe en México”. Durante su experiencia laboral afirma haber trabajado con personas con discapacidad intelectual, lo que le ha hecho indagar sobre la condición para obtener información del porqué se está generando esa situación, para esto ha implementado adecuaciones curriculares que favorezcan a los educandos. La docente tiene compromiso para responder a las BAP de sus alumnos, sobre todo con Carlos y para ello, reconoce la necesidad del trabajo constante y retroalimentación en su desempeño. Está encargada del grupo de cuarto de la escuela primaria.

Sus relaciones sociales con el equipo docente son constructivas y está abierta al trabajo colaborativo y mantiene una participación activa en el centro y, por lo tanto, aprovecha al máximo las reuniones de consejo técnico para retroalimentarse de sus compañeros, expresar inquietudes y generar propuestas.

Durante su trabajo en clase, la docente considera las diferencias individuales de todos sus alumnos, al igual que retoma los conocimientos previos de estos cuando aborda un tema nuevo en la clase. Ella revisa constantemente los ejercicios creados por sus alumnos y evalúa el proceso y logro que los educandos han obtenido, además monitorea sus aprendizajes y participaciones.

La profesora Ana usa un tono de voz alto y adecuado para dar indicaciones claras. Proporciona diversos materiales impresos, manipulables y visuales con base a los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Menciona en la entrevista que los objetivos generales que propone la educación básica son pensados para alumnos en general con el propósito de formarlos integralmente, es una persona participativa a la hora de consensuar objetivos ajustados a los contextos de los alumnos con base a su experiencia laboral. Tiene conocimiento de las funciones de sus pares y comparte con ellos valores de compromiso, responsabilidad, tolerancia y respeto para con los alumnos que enfrentan BAP.

Ana es una maestra que realiza planeaciones para sus clases, con tiempos específicos sin embargo, no son suficientes para responder a las BAP que enfrentan los alumnos. Mantiene una relación constante con padres de familia, sobre todo con los padres de Carlos. Manifiesta que la ubicación y socioeconómico en el que se desenvuelve la escuela influye en las BAP debido a las pocas aspiraciones y expectativas de la familia y éxito en lo académico.

El maestro especialista manifiesta un importante compromiso para responder a las BAP de los alumnos, quien mantiene relaciones constructivas con los docentes e intenta un trabajo colaborativo con ellos. Él manifiesta que le interesó ser maestro especialista por la satisfacción que obtenía en sus prácticas profesionales, al percatarse de los avances de los alumnos y el reconocimiento de los padres de familia por ello.

Las intervenciones que realiza en los salones involucra la participación de la maestra Ana, en donde propone materiales didácticos, juegos o actividades fuera del salón de clases

considerados a partir de los estilos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, considera que el tiempo de la intervención de UDEEI no es suficiente para responder a las BAP. Está en constante relación con los padres de familia de aquellos niños que están en atención con UDEEI.

El maestro David considera que los objetivos establecidos son los aprendizajes esperados pensados para alumnos regulares, su apoyo se centra en priorizar los aprendizajes esperados. Para el maestro las reuniones de consejo son un espacio donde puede sensibilizar a los docentes sobre las individualidades de los alumnos. A pesar de que no pertenece a la planilla de los docentes de educación básica, (debido a que es personal de otro sector), el docente tiene conocimiento de cómo están distribuidas las funciones de los maestras. Percibe aceptación por parte de los maestros hacia los alumnos que presentan BAP.

La percepción del especialista sobre el contexto en el que se encuentra inmersa la escuela, es que si logra incidir en las BAP que enfrentan los alumnos, sin embargo, el nivel socioeconómico para él no lo considera un determinante ante lo anterior.

La profesora no realiza una flexibilidad curricular en donde se especifiquen los apoyos que requiere el alumno, el tiempo necesario según su ritmo de aprendizaje y a quien va dirigido. Tampoco existe un horario establecido para la intervención de UDEEI, ATP y talleres de lectura, por lo que UDEEI puede llegar en cualquier momento e interrumpir el trabajo que se está realizando, obviando los tiempos planeados de la maestra.

También se percibe un excelente clima de trabajo pero muy poca colaboración entre los docentes para responder a las BAP de los alumnos, siendo el maestro especialista el único responsable para apoyarlos, se reconoce que no todas las estrategias propuestas por el maestro han fortalecido a Carlos. Por otra parte, el apoyo de la maestra ATP no está presente, debido a que está frente a grupo cubriendo a una maestra que tiene permiso de incapacidad. De igual forma en el trabajo docente, no se genera un ejercicio reflexivo constante sobre su práctica.

Finalmente, se pudo identificar que el contexto en el que se encuentra el centro escolar sí influye en las BAP que enfrentan los alumnos, ya que las familias comparten una expectativa de poco interés para concluir los estudios básicos y así dedicarse al comercio informal heredado por los padres.

Con base en lo anterior se concluyó en atender la problemática mediante una propuesta de asesoramiento para así responder a las BAP de un alumno con discapacidad intelectual a partir de la flexibilidad curricular en la práctica docente, a fin de responder a las BAP de Carlos según sus habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, apreciando el impacto que tiene la flexibilización curricular mediante los logros obtenidos por parte del alumno y a su vez, de la propia maestra.

De acuerdo con los objetivos de UDEEI de atender a los alumnos en mayor riesgo de desertar de sus estudios básicos además de los lineamientos de inclusión en la educación de México, es de suma importancia intervenir en esta problemática, ya que debido al desconocimiento de la individualidad de los alumnos, la rigidez del trabajo docente y la carente intención por responder a las BAP de cada estudiante, no se permite que los alumnos en general accedan a su derecho de una educación de calidad independientemente de su condición de vida, haciendo de este un alumno en mayor riesgo para desertar.

Es por ello la necesidad de dar respuesta oportuna a las BAP con las que se enfrenta Carlos, para que el alumno ejerza plenamente su derecho a una educación de calidad y equidad, y cuente así con las habilidades necesarias para enfrentarse a las demandas sociales, minimizando desde el contexto educativo las barreras culturales y prácticas que generan su desfase escolar, ya que el mayor obstáculo en el proceso de aprendizaje de Carlos no es su discapacidad, sino las pocas oportunidades que se brindan para que el alumno fortalezca sus habilidades sociales, educativas y culturales.

5. Diseño de la propuesta de intervención

La propuesta que se diseñó para trabajar con la docente abarca 12 sesiones bajo la guía de la flexibilidad curricular. Cuyo propósito propiciar la inclusión educativa para un alumno con discapacidad intelectual mediante el reconocimiento de su individualidad y a partir de ello responder mediante una planeación flexible de acuerdo a sus habilidades y capacidades

adquiridas en sus contextos, además de sus ritmos y estilos de aprendizaje y con ello analizar el impacto que tiene la flexibilidad curricular en el estudiante y en la práctica de la docente. Lo anterior considerado con base a las necesidades que se detectaron.

Es por ello que el propósito de la presente intervención “*La mirada a la inclusión, un reflejo hacia la práctica docente como asesoramiento psicopedagógico a una maestra*”, consiste en el acompañamiento a la docente para responder a las BAP que enfrenta un alumno con discapacidad intelectual, este acompañamiento fue llevado a cabo por un el autor de esta tesis, quien aparecerá en la propuesta de intervención bajo la denominación de *asesor*.

Desde la psicología educativa es relevante para la construcción de la propuesta de intervención, ya que el proceso de zona de desarrollo próximo (ZDP) se desarrolló con la docente donde el conocimiento se construyó la interacción de la maestra titular con el asesor y sus compañeros de trabajo; visualizando a la maestra también como una experta con aprendizajes en el área educativa y con experiencias en el ámbito laboral; siendo el asesor una figura mediadora que brinda un andamiaje a una situación que la maestra debe responder, para que con dicho apoyo, ésta se vuelva experta e independiente en generar una flexibilización curricular según las características que demande el alumno.

Los modelos del asesoramiento que se consideraron para este trabajo fue el de *facilitación*, puesto que durante las primeras sesiones se tuvo fin de dar respuesta a la demanda solicitada por la maestra, se utilizó como primer momento con difusión de información, facilitación de documentos y modelamiento de cómo actuar ante las BAP que enfrenta el estudiante, buscando las alternativas necesarias para que la docente encuentre la necesidad a priorizar los aprendizajes.

Para el segundo momento, una vez que la docente identificó las principales BAP, la intervención se trabajó desde el modelo de *colaboración*, para que ambos profesionales expertos, mantuvieran relaciones bidireccionales y aportaciones negociadas para la construcción de un curriculum flexible de acuerdo a la individualidad del alumno, ya que con este modelo se permite la participación activa de la docente y con ello la independencia del asesor, llevando con esto a un proceso de reflexión y autoevaluación sobre el logro que se obtuvo trabajo docente de la maestra Ana, a partir de la propuesta y con ello en el aprendizaje

del alumno, para que una vez que la docente tenga dominio en lo propuesto se replique con el colegiado.

Las estrategias consideradas en la presente intervención son dirigidas de forma individual a una maestra con el objetivo de fortalecer en ella, habilidades de trabajo para su actuar docente y responder a las BAP de un alumno con desfase en su aprendizaje según su edad cronológica. Cabe señalar que las estrategias que se llevaron a cabo en este trabajo fueron con base en la clasificación de estrategias que menciona Pérez (2004) ya que las siguientes fases dependieron de la necesidad a atender desde el asesoramiento y la interacción que se generó entre el asesor y asesorado. Dichas fases son: la implementación, debido a que la maestra Ana desconocía la discapacidad intelectual y cómo responder a las barreras con las que se enfrenta el alumno con dicha condición; el proceso o desarrollo, ya que la intervención fue llevada a cabo desde un trabajo colaborativo, de respeto, negociación y reflexión constante debido a que se reconoció la experiencia y conocimiento de la docente; también se consideró el rol del asesor ya que a pesar de ser el asesor un experto, quien brindó nueva información que desconocía la docente, el profesional generaba un constante espacio donde era necesaria la participación de la maestra, lo cual benefició para que ella adquiriera su independencia del asesor.

En la tabla 2, se presentan las sesiones que se ocuparon para la propuesta de intervención y su división en bloques, así como el tema de las actividades que se abordaron, el propósito a lograr, la estrategia utilizada y el tiempo para cada sesión. Las cartas descriptivas se encuentran en el Anexo 3.

Tabla 2. Propuesta: la mirada a la inclusión, un reflejo hacia la práctica docente como asesoramiento psicopedagógico a una maestra.

Bloque	Sesión	Tema	Propósito	Estrategia	Tiempo
1 Modelamiento	1	Flexibilidad como apoyo en la atención a la discapacidad	Que la docente comprenda en qué consiste la flexibilidad y el tipo de apoyo que recibirá	Implantación(mostrarse, explicar y difundir información)	90 minutos
	2	Comprender qué es la discapacidad Intelectual	Que la docente tenga conocimiento de la condición de manera general del alumno,	Implantación(mostrarse, explicar y difundir información)	90 minutos

			además de familiarizarse de sus características para que en su futuro genere respuestas ajustadas.		
	3	Características del alumno con DI.	<p>Identificar en el salón de clases alumnos que tengan características similares a las de discapacidad intelectual, para generar un diagnóstico presuntivo y brindar una respuesta de manera oportuna.</p> <p>Reconocimiento por la maestra de las habilidades con las que cuenta el alumno en prioridad.</p> <p>Identificar las diferencias en el proceso de aprendizaje del alumno con DI con sus pares.</p>	Implantación (mostrar, explicar y difundir información)	90 minutos
	4	Proceso de inclusión educativa	Que la maestra reconozca la importancia de inclusión en la educación básica y en qué consiste.	Implantación (mostrar, explicar y difundir información)	90 minutos
2 Acompañamiento	5	El lugar que ocupa la flexibilización curricular en la planeación docente.	<p>Que la maestra junto con el asesor identifiquen las flexibilizaciones realizadas por ella y considerar aspectos para conservar o modificar.</p> <p>Trabajo conjunto entre maestra y asesor para generar un currículum accesible para el alumno en prioridad.</p>	Proceso-desarrollo	90 minutos.
	6	La respuesta de la docente ante las BAP del alumno.	<p>Que la maestra identifique mediante sus planeaciones de qué forma ha dado respuestas específicas al alumno con discapacidad intelectual.</p> <p>Generar un trabajo colaborativo con la docente y crear un</p>	Proceso-desarrollo	90 minutos.

			espacio de reflexión sobre lo que ha funcionado o no y con ello propiciar un plan de acción en conjunto.		
	7	La respuesta a las BAP en contextos comunes	Que la maestra identifique si la respuesta a las BAP que proporciona al alumno sea en contextos en común y a beneficio para todos los alumnos que lo requieran. Generar un trabajo colaborativo con la docente y crear un espacio de reflexión sobre lo que ha funcionado o no y con ello propiciar un plan de acción en conjunto.	Proceso-desarrollo	90 minutos.
	8	El reflejo de la inclusión en las respuestas brindadas.	Analizar la práctica docente a partir de los lineamientos de la SEP para una educación inclusiva.	Proceso-desarrollo	90 minutos.
3 Réplica	9	Dominio independiente de la flexibilidad curricular.	Que la maestra tenga la iniciativa independiente para dar respuesta a las BAP del alumno sobre su flexibilidad curricular.	Colaboración	90 minutos.
	10	Replica de los aprendizajes adquiridos.	Que la docente al ser una experta comience en apoyar a la maestra de 4ºA para dar respuesta a las BAP de una alumna con desfase escolar y problemas en su aprendizaje.	Colaboración	90 minutos
	11	Pasando la voz sobre una condición.	Generar una cultura consiente sobre una condición en particular y el papel que ocupa la educación generar su inclusión.	Colaboración	90 minutos.

	12	Pasar la voz sobre la flexibilización	Generar conciencia sobre la importancia que tiene la flexibilidad curricular para responder a las BAP de los alumnos de manera oportuna para conseguir un trabajo colaborativo en el centro.	Colaboración	90 minutos.
--	----	---------------------------------------	--	--------------	-------------

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

Se presenta un análisis de lo realizado y la respuesta que se tuvo por parte de la maestra Ana, de acuerdo a cada sesión de trabajo. En esta intervención se llevaron a cabo tres bloques, el primero llamado “Modelamiento” constó de cuatro sesiones bajo la estrategia de implantación ya que se le proporcionó información a la maestra Ana, además de explicar y retroalimentar la práctica de la maestra.

Respecto al segundo bloque “Acompañamiento” que consta de cuatro sesiones, se implementó la estrategia proceso-desarrollo que da cuenta de la participación activa en el asesoramiento de la docente, donde se le involucró para trabajar de manera corresponsable haciendo un intercambio de experiencias, además de llevarla a una reflexión y un análisis crítico de su labor educativa y así favorecer al alumno en atención y beneficiar a sus pares en un contexto común.

En relación al tercer y último bloque que consta de cuatro sesiones, se centró en la estrategia de colaboración en donde se reafirmó la apropiación y conceptualización de los temas principales que son: la flexibilidad curricular, inclusión educativa y discapacidad intelectual. Como parte de los objetivos esperados, la maestra Ana logró replicar y movilizar lo aprendiendo durante el asesoramiento con algunos maestros frente a grupo y alumnos. Lo anterior se puede apreciar en lo que se da a conocer en cada una de las sesiones.

Sesión 1. Es importante mencionar que en un principio se pretendía trabajar la propuesta de asesoramiento con la maestra Ana mientras sus educandos recibían apoyo del servicio de UDEEI, sin embargo, debido al permiso de incapacidad de dos maestras, una de ellas a cargo de grupo, se le pidió al maestro David el apoyo para estar a cargo del grupo de tercer año, en el cual estaba ausente la docente titular. Por lo anterior la sesión uno se llevó a cabo con la docente mientras los alumnos realizaban actividades, existiendo con ello varias interrupciones en la intervención. En consecuencia de esto se llegaron a acuerdos para el trabajo, los cuales consistieron en compartir material teórico previamente a las intervenciones para que ella tuviera conocimientos de las actividades y con ello propiciar una participación activa, reduciendo así el tiempo de las sesiones.

La sesión inició con la presentación de imágenes abstractas, posteriormente la docente expresó lo que identificó en dichas imágenes. Se le explicó que la finalidad del ejercicio con las imágenes consistía en reflexionar sobre las diferentes formas de percepción visual. A simple vista, en las imágenes podía observarse una forma, por ejemplo, de una rana requiriéndose una mayor atención para identificar otros aspectos, como que la rana estaba formada por cinco personas. También se reconoció el tiempo utilizado para interpretar cada imagen, con ello se planteó que las personas tienen diferentes procesos y ritmos de aprendizaje, A partir de esto se consideraron los diversos procesos y ritmos en el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual.

Posterior a esto se dio lectura al cuento llamado “Mi hermana Lola”, que trata sobre un niño que narra la condición que tiene su hermana Lola, en él se da a conocer qué es la DI, invitando al lector a partir de su explicación a ver y entender de una forma diferente la discapacidad, se rompen tabúes y se elimina la etiqueta de la DI como una enfermedad. Después de la lectura, se conversó con la docente sobre lo que se entendía por DI para dar introducción al tema.

Se le proyectó a la maestra información sintética sobre la DI; durante y al finalizar la presentación manifestó sus dudas sobre el tema, las cuales fueron resueltas, algunas de ellas fueron si esta es heredada o adquirida, si existe una cura y si su proceso de aprendizaje es paralelo que el de sus diferentes alumnos. Al concluir la presentación se generó con la docente una conversación de lo que se comprendía de DI contrastándolo con lo aprendido en la sesión

Se elaboró de manera conjunta con la docente una lista de conceptos en el pizarrón de lo que le remitía a DI, de acuerdo con lo que se vio en la sesión, después construyó su propia definición de DI, la cual pudo realizar con lo que se discutió en la sesión y con apoyo del tríptico informativo que se le entregó.

Resulta importante mencionar que en la construcción de este producto se pudo identificar que la maestra Ana presenta una concepción de que las limitaciones se deben a la condición de vida del alumno sin considerar el contexto social, espacio y cultura (figura1.1) ,sin embargo, en el ejercicio del diario de aprendizaje menciona que dichas limitaciones “no son

solo de las personas con DI sino también el entorno en donde se relacionan”, por lo que el asesor planteó reafirmar esto en posteriores intervenciones.

Figura 1.1. Definición de discapacidad intelectual construida.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 1
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Instrucciones: Elabora una lista de conceptos que te remitan a la discapacidad intelectual y posteriormente construye una definición.

A partir de tu experiencia labora narra brevemente cómo te has enfrentado ante la discapacidad intelectual.

- Muchas limitaciones en su funcionamiento.
- Comunicación
- Adaptación social y practica.
- Problemas en su aprendizaje.
- Causas
- Genéticas
- Durante el embarazo
- Al nacer.
- Perspectiva multidimensional.
- No es enfermedad
- No hay cura
- Detección antes de los 48 años.

Definición: Denominación para personas con limitaciones específicas en el desarrollo de sus capacidades y habilidades adaptando sus aprendizajes a su rendimiento académico.

Narración: En mi experiencia laboral el enfrentarme por primera vez a la DI, es el inicio de un proceso donde la investigación y actualización van primero. Sumando estrategias, apoyos y recursos; buscando promover el desarrollo de capacidades cognitivas básicas: atención, percepción y memoria.

Fuente: Archivo propio

También se puede apreciar que la docente narró brevemente cómo se ha enfrentado con la DI en donde expresó que ha sido un proceso en el que tiene un papel importante la investigación y actualización, además de las estrategias, apoyos y recursos para lograr en sus alumnos la adquisición de capacidades cognitivas básicas (percepción, atención y memoria)” De acuerdo con su respuesta se pudo observar que a partir de la presente actividad el asesoramiento psicopedagógico permitió que la maestra Ana tuviera apertura a nuevos

aprendizajes con el objetivo de mejorar su práctica educativa y con ello responder a las barreras que enfrenta un alumno con discapacidad intelectual. Dicha condición se convirtió en ese momento un tema de constante investigación y actualización para entender la individualidad de Carlos, lo cual fue de utilidad el material e información brindada por el asesor para detallar en la DI.

Se decidió con la concluir las sesiones del asesoramiento con un ejercicio de reflexión individual en un diario de actividades (Anexo 4), en el cual se le solicitó que expresara qué fue lo que aprendió, cómo lo hizo y para que lo está aprendiendo, se muestran en el anexo las cuatro primeras sesiones para ejemplificar el proceso de reflexión que llevo a cabo la docente durante las doce sesiones con apoyo del diario. Como este ejercicio se acordó realizar consecutivamente al finalizar cada sesión, también se comentó llevar a cabo un seguimiento sobre lo que le ha aportado o no la intervención en su práctica docente para fortalecerlo o modificarlo durante el asesoramiento, dicho seguimiento se aplicó a la semana posterior haciendo una visita en su salón de clases para conversar con la maestra Ana sobre los beneficios que trajo saber de la DI en su práctica docente. En dicho diario la maestra Ana comenta que la sesión uno le enriqueció al conocer la DI y familiarizarse con las habilidades de Carlos ya que al adquirir dicha información, la docente se ha atrevido a implementar otra metodología, utilizar materiales concretos además de tomar en cuenta los intereses del alumno. Lo que destaca que gracias a este trabajo de intervención, la docente puede responder a las barreras de aprendizaje y participación de cualquier alumno que las enfrente.

Esto puede mostrar la necesidad de intervención del asesor en un contexto escolar para fortalecer los aprendizajes y experiencias de los docentes en los cuatro ámbitos planteados por Giné (2005) los cuales son: aula, centro, alumno y familia. Siendo el alumno un ámbito imperativo para este trabajo al tener el asesor una labor muy importante junto con la maestra para identificar contextos, barreras culturales, físicas y sociales que puedan estar limitando el aprendizaje y la participación del Carlos, haciendo énfasis en los apoyos, ajustes y flexibilidad curricular que requiere.

Sesión 2. Debido al encuadre generado con la maestra Ana, esta sesión fue dividida en dos momentos. El primero se dedicó a una plática informal, durante el recreo de los alumnos, sobre el video “El caso de Lorenzo”, visto por la docente un día previo a la sesión, Lorenzo

es un personaje que lleva arrastrando un cazo, provocando ruido y dificultades para desenvolverse socialmente, por lo tanto tiene que esforzarse el doble para realizar las mismas tareas que sus compañeros, nota dificultades e intenta deshacerse del utensilio, por dicha situación una mujer adulta ayuda a Lorenzo a reconocer las habilidades que puede adquirir gracias a su cazo, por ejemplo que Lorenzo ocupara el utensilio como una raqueta de tenis y un banco para tener mayor altura y realizar una pintura; además la mujer ayuda a Lorenzo a construir un morral, para que guarde su cazo y así no arrastrarlo (Figura 2).

Figura 2. El cazo de Lorenzo

Imagen 2. El cazo de Lorenzo.



Modificado de: Matia, G. (10 de junio de 2016). *El caso de Lorenzo ESP peq* [video file] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg&t=9s> Fuente: Matia, G. (10 de junio de 2016).

La maestra Ana comentó que había encontrado mucha coincidencia en la situación de Carlos y en el papel que ocupa ella como su maestra al apoyaren la búsqueda de las respuestas necesarias, asociándolo con el caso de Lorenzo, como cuando la mujer adulta lo apoya en la construcción del morral, además la maestra comenta que el video le permitió ver la condición de Carlos de manera constructiva, ya que el asesor propició la constante reflexión del importante papel que ocupa la docente al propiciar la disminución de barreras que no permiten el aprendizaje y participación plena del alumno. Para esta sesión el asesoramiento permitió que la docente tuviera otra mirada hacia el niño, ya que en un principio consideraba solamente las limitaciones y no de las habilidades que tenía Carlos, sobre todo de la importancia de su intervención como maestra.

En el segundo momento se trabajó en el salón de clases junto con el grupo, se presentó a la maestra una diapositiva enfocada en las características de la discapacidad intelectual y durante la presentación se pudo identificar que la maestra Ana asoció las características

mencionadas con las que presentaba Carlos como son: dificultades en memoria, dificultad de atención, mantenimiento del interés a indicaciones, relaciones sociales restringidas, etc; por lo que se aclaró nuevamente la intención de no categorizar, sino que a partir de este conocimiento de características se propiciaran alternativas para fortalecer el proceso de aprendizaje del alumno.

Posteriormente se dialogó con la maestra sobre las características individuales de Carlos, que ha identificado a lo largo del ciclo escolar, como son: la dificultad de retener información a corto plazo, comprensión de contenido complejo, ausencia de la lectura y escritura, y autonomía de Carlos para asumir una responsabilidad.

El maestro David proporcionó tanto a la maestra como al asesor, informes iniciales del alumno ya que es la única documentación con que se cuenta de él, dado que no existe un seguimiento de éste, debido a un previo abandono escolar. Sobre dicho informe la maestra Ana pudo añadir información de los avances que ha identificado en Carlos.

Después se trabajó con la maestra con el formato de “habilidades” en donde creó una lista de habilidades sociales, conceptuales y prácticas que representan a la dimensión del comportamiento adaptativo, necesarias para responder a las demandas sociales y funcionar satisfactoriamente (Shaclock, 2009). En dicho ejercicio la maestra Ana pudo corroborar las habilidades conceptuales, prácticas y sociales que se manifiestan en los informes de UDEEI con lo percibido durante su experiencia con el alumno; ella añade la favorable relación con una minoría del grupo, seguimiento de reglas y respeto con sus pares y maestros además de la prevención de accidentes y mayor responsabilidad de su personal (Figura 3). Durante esta actividad se aclaró la intención de crear un diagnóstico presuntivo con la finalidad de dar respuesta oportuna antes de tener un diagnóstico que determine la discapacidad intelectual del alumno.

Figura 2.1. Cuadro de habilidades conceptuales, prácticas y sociales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSIÓN UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE"
 SESIÓN 2

Alumnos	Habilidades		
	Conceptuales	Prácticas	Sociales
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ◦ El lenguaje de señas no es claro y cuesta trabajo comprenderlo. ◦ No cuenta con una lectura ni una escritura, ya que se encuentra en un nivel pre-silábico. ◦ Describe de manera oral los objetos que conforman una imagen, además de interpretar hechos, situaciones, tiempos y escenarios. ◦ Asocia los contenidos monetarios con dinero real. ◦ Cuenta correctamente del uno al veinte. ◦ Realiza operaciones básicas de un número. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Es autónomo en su autocuidado y en actividades para enfrentarse a la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Sus relaciones sociales son restringidas. ◦ Se muestra en el salón de clases tímido. ◦ La relación con la maestra y con el grupo es favorable y con respeto, sigue las reglas y obedece las normas. ◦ Participa siempre y cuando sea estimulado.

Fuente: Archivo propio

Se llegó a un acuerdo con la maestra Ana de no realizar el informe general que se tenía planeado para esta sesión debido a la dificultad de tiempos, además de que la maestra comentó que el listado de habilidades es un instrumento que podría brindar mayor información y sería más fácil considerarlo dentro de sus planeaciones. Al producto creado, la maestra Ana añadió sugerencias tales como: disminuir el número de tareas, apoyo de un alumno monitor, repetir constantemente las indicaciones, utilizar material concreto, utilizar pictogramas con secuencias, por mencionar solo algunas, para trabajar con el alumno, pensadas a partir de las habilidades sociales, conceptuales y prácticas identificadas. Se acordó

con la maestra que dicho insumo sería llenado de manera constante para reconocer cambios a partir de su apoyo docente.

Para concluir la sesión, el asesor llevó a cabo un proceso de reflexión mediante el diario de aprendizaje, al propiciar que la maestra identificara la importancia de conocer las habilidades sociales, conceptuales y prácticas del educando. En el instrumento la docente comenta sentirse más segura al implementar estrategias para que Carlos no se distraiga y participe en clase, por ejemplo, da la palabra al alumno para que participe en clase de algún tema de interés y aprendido en su cotidianidad y a partir de ello introducir el tema abordado y contextualizando los contenidos curriculares.

Lo anterior dio la pauta para continuar con las siguientes sesiones ya que uno de los objetivos a lograr era que la docente conociera las características individuales de Carlos y a partir de ello dar una respuesta oportuna, además de permitir que la maestra presentara algunas sugerencias de intervención basándose en las habilidades sociales, prácticas y conceptuales con las que el alumno se desempeña en lo académico.

Desde el asesoramiento psicopedagógico esta sesión deja ver el beneficio que tiene la relación asimétrica entre docente y asesor, al ser este un experto pero permitiendo la retroalimentación de la asesorada, al tener una participación de gran valor ya que ella es quien tiene mayor interacción con el alumno y mayor oportunidad para conocerlo, además de encaminar la intervención de un modelo de facilitación hacia la colaboración.

Sesión 3.

Esta sesión se comenzó con una plática informal con la maestra Ana sobre lo que se entendía por flexibilización curricular, manifestando la docente desconocimiento sobre este concepto, ya que el planteamiento que ella ha abordado a lo largo de su experiencia laboral es de “adecuaciones curriculares”, por lo tanto, se le explicó a la docente, las similitudes y diferencias de dichos términos, haciendo énfasis en la importancia de la flexibilización curricular para responder las necesidades de Carlos a partir de un enfoque inclusivo.

Posteriormente se presentó una presentación electrónica llamada “flexibilidad curricular”, donde la maestra Ana participó y manifestó dudas mayormente en el apartado que se refiere

a los componentes que sí son posibles flexibilizar, además de tener la disposición de exponer planeaciones y explicar de manera práctica que sería posible flexibilizar sin modificar el perfil de egreso del alumno. Se reconoció el trabajo que la maestra ha llevado a cabo en su actuar docente donde se ha flexibilizado para responder a las BAP que enfrenta Carlos, sin embargo, no detalla de qué forma se va responder.

El asesor propició la reflexión con la maestra Ana mediante el cuadro de la metodología creado por la UDEEI 302, identificando qué era posible flexibilizar (los aprendizajes esperados, formas de trabajo, materiales, instrucciones, participación, complejidad de las tareas y evaluación), y con base a su planeación la maestra pudo ver que dicho ajuste benefició al grupo. El anexo 5 deja ver cada uno de los componentes flexibles que la unidad propone.

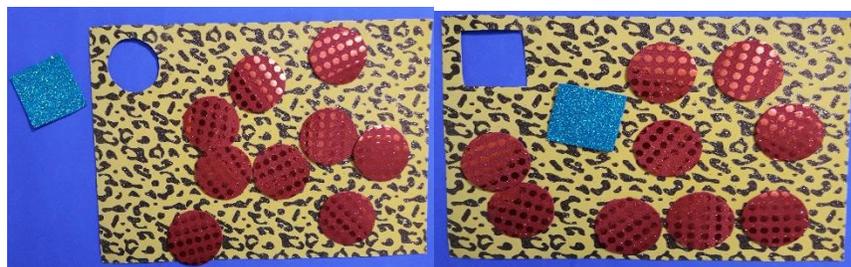
Después se le proporcionó a la docente el formato del “mapa conceptual” explicándole su llenado a partir de 27 conceptos listados, los cuales fueron colocados en las casillas vacías del mapa conceptual, sin embargo, esta actividad no pudo ser realizada durante la presente sesión debido a la dificultad de tiempos, sin embargo, se acordó con la maestra realizar una sesión anexa para la construcción de productos contemplados en esta sesión.

Sesión 4. Para la aplicación de la sesión cuatro se dio lectura junto con la maestra al cuento: “Por cuatro esquinitas de nada” que trata de un cuadro que jugaba con sus amigos los círculos; por sus características, diferentes a las de sus amigos, cuadrado no podía ingresar a la casa grande ya que estaba diseñada únicamente para círculos; cuadrado se doblaba, y hacía todo lo posible para adaptarse a la casa grande, hasta que los círculos comprendieron que cuadrado no iba a ser nunca un círculo, así que decidieron ajustar su entorno para que pudiera ingresar, aceptando y respetando la individualidad de cuadrado.

Posteriormente, se representó el cuento utilizando como materiales hojas de fomi, nueve círculos y un cuadrado; en dicho ejercicio la maestra cruzó los círculos por la hoja, pero el cuadro le era difícil de cruzar, por lo que optó en cortar el orificio de la hoja en forma de cuadro para poder cruzar la figura, ya que se le indicó que no era posible modificar la figura cuadrada (Figura 4), en donde la maestra asoció a Carlos con el cuadro reflexionando que no puede modificar las características propias del alumno pero sí crear un entorno más accesible

para Carlos, y con ello se contribuya a la transformación de los contextos (áulico, escolar, familiar) en los que el educando se desenvuelve para dar respuesta a su discapacidad intelectual. Desde la perspectiva del asesoramiento estos son momentos importantes ya que se deja ver en esta sesión la transformación que va haciendo la maestra respecto las características de su alumno, favoreciendo las expectativas que ella pudiera tener en Carlos para su permanencia, participación y logro académico, y que dichas expectativas no sean una barrera para el alumno.

Figura 4. Ejercicio del cuento “Por cuatro esquinitas de nada”



Fuente: Ruillier(s,f).

Seguido de esto se dialogó con la docente sobre lo que comprendía por educación inclusiva. Se identificó una confusión entre el concepto de integración educativa e inclusión educativa, ya que la maestra expresó que esta última es integrar a Carlos en las diversas actividades con sus compañeros.

Como seguimiento a la actividad desarrollada se expuso la presentación “Inclusión en la educación básica”, se involucró a la maestra Ana para que pudiera expresar las prácticas inclusivas que están generando los docentes y que son importantes dentro de la escuela, y así poder identificar cómo se vive la inclusión en ella. A la vez se reconoció qué requieren los docentes, la escuela y la comunidad educativa para generar prácticas inclusivas dentro del plantel. Como experiencia la maestra Ana a el ciclo escolar anterior donde era titular del tercer grado y estaba matriculado un alumno con “ osteogénesis imperfecta”, el personal de la asociación en donde se encontraba el alumno brindó información sobre la condición, sin propiciar algún seguimiento, dando por hecho la existencia de la inclusión en el alumno, lo cual denota la importancia de trabajar para favorecer las prácticas inclusivas y por eso que

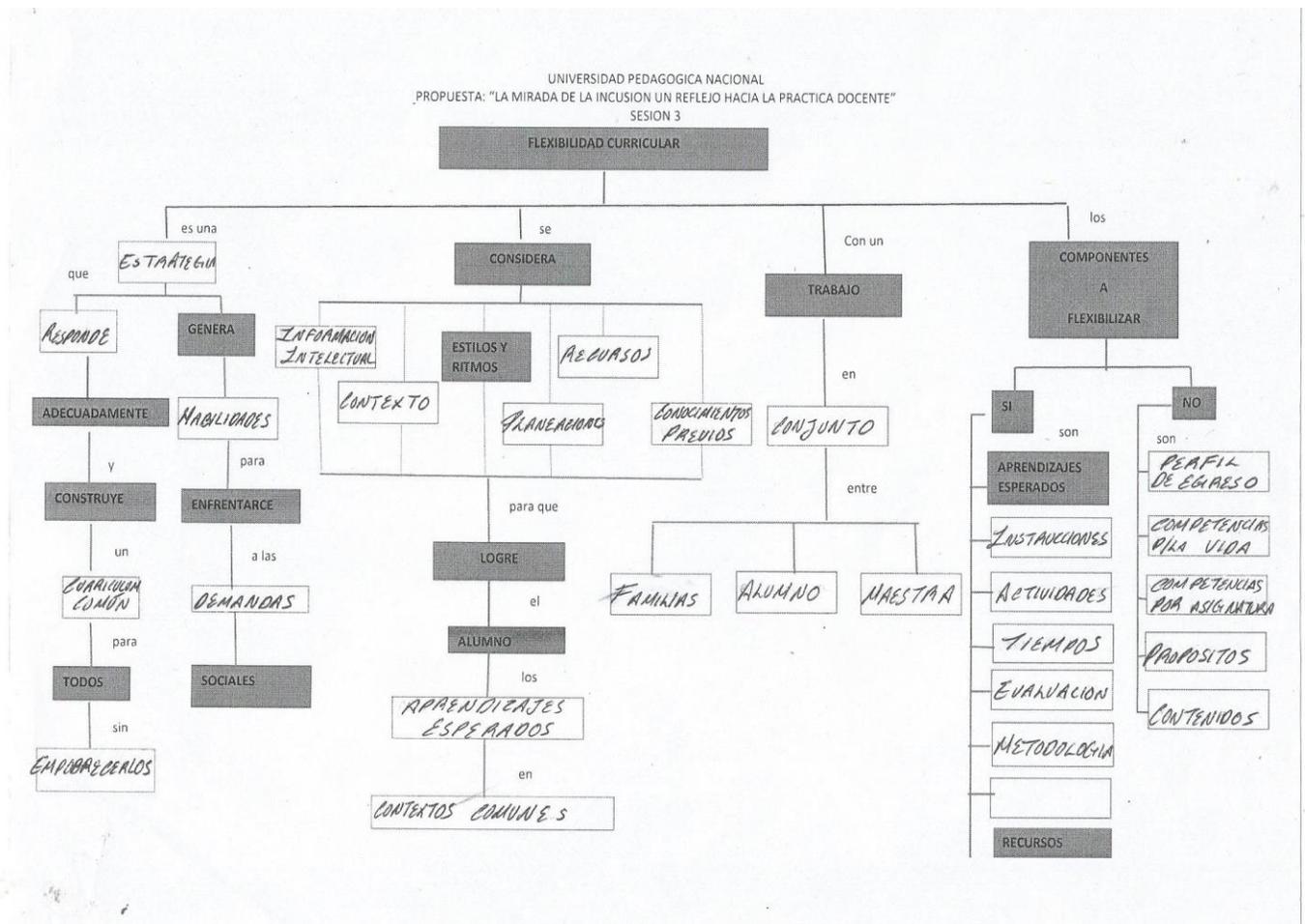
este trabajo de intervención se enfoca en apoyar el trabajo que desarrolla la maestra en su grupo y no solo proporcionar información sobre la flexibilidad curricular.

Cabe señalar que debido a que no se contaba con los tiempos precisos en esta sesión, no fue posible realizar los productos contemplados (narración y cuestionario), sin embargo, se acordó con la maestra Ana la necesidad de añadir una sesión extra para la construcción de dichos productos de las sesiones tres y cuatro.

Sesión 4a. La presente generados en las sesiones anteriores con la maestra Ana, por lo que se retomó la elaboración de productos que no fueron realizados en las sesiones pasadas, es importante mencionar que previo a la sesión, se le pidió a la docente que analizara nuevamente las presentaciones “Flexibilidad Curricular” e “Inclusión en la educación básica” proporcionadas por el asesor.

El primer producto que se construyó con la maestra Ana fue un mapa conceptual dejando ver el trabajo desarrollado en la sesión tres en donde se le explicó la necesidad de tener presente 27 conceptos básicos para realizar la flexibilidad curricular en beneficio de los alumnos con discapacidad intelectual, mismos que tenían que ser colocados en las casillas en blanco del esquema (Figura 4.1), además de propiciar un análisis sobre la importancia y necesidad de llevar a cabo la flexibilidad curricular, la cual no puede ser homogénea para todos los alumnos y paralela a su planeación.

Figura 4.1. Mapa conceptual de flexibilidad curricular.



- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESION 3
- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. HABILIDADES 2. CONTEXTO 3. ALUMNO 4. PERFIL DE EGRESO 5. CONTENIDOS 6. RECURSOS 7. ACTIVIDADES 8. ESTRATEGIA 9. CONJUNTO 10. COMPETENCIA POR ASIGNATURA 11. INSTRUCCIONES 12. DEMANDAS 13. RESPONDE 14. APRENDIZAJES ESPERADOS | <ol style="list-style-type: none"> 15. EMPOBRECERLOS 16. INFORMACION INTELLECTUAL 17. FAMILIA 18. PROPOSITOS 19. CURRICULUM COMUN 20. CONOCIMIENTOS PREVIOS 21. TIEMPOS 22. COMPETENCIA PARA LA VIDA 23. EVALUACION 24. PLANEACIONES 25. MAESTRA 26. METODOLOGIA 27. CONTEXTOS COMUNES |
|--|---|

Fuente: Archivo propio

Una vez reconocido el propósito de la actividad, la maestra la construyó de manera individual, recuperando la información discutida en la sesión tres concluyendo con un análisis donde logró identificar aquellos conceptos faltantes en el mapa conceptual agregándolos de manera acertada. Esto fue dándole mayor cuerpo a la definición de flexibilidad y a tener clara la finalidad que tiene dicha estrategia para que la maestra mejore su trabajo y con ello favorezca el proceso de aprendizaje de Carlos y de sus compañeros. Como se esperaba en esta actividad, se propició una reconstrucción de significados entre la interacción de la docente y el asesor generando un clima de respeto y armónico, mediante un modelo de colaboración. De igual forma se trabajó con el cuestionario 1: “Prácticas inclusivas en el aula” (Anexo 6), diseñado a partir del documento “Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica”, recuperando información específicamente sobre las prácticas inclusivas que se deben fomentar y promover en todos los estudiantes e impactar así en el aprendizaje y participación del alumnado.

Cabe señalar que en este ejercicio solamente se acompañó a la maestra en el proceso reflexivo de sus respuestas y se dialogaba con ella, además se le invitó a contrastar la información obtenida en el centro escolar con la de su práctica docente; en dicho ejercicio la docente mencionó que en las actividades que implementa toma en cuenta los intereses y experiencias, propicia el trabajo en equipos y con imágenes, videos o fotografías, corrobora constantemente que las instrucciones hayan sido claras, además de concientizar a los alumnos de los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus compañeros al darles responsabilidades para apoyar a los alumnos que lo requieran.

También la maestra mencionó que ha visto un mayor involucramiento de los padres de Carlos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte en el cuestionario la docente reconoció que las actividades que ha implementado en clase han sido poco favorables para responder a las BAP que enfrenta Carlos, tampoco genera una meta cognición en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, no brinda un espacio donde los educandos propongan alguna alternativa para responder a las BAP; además comenta que no se realizan actividades que fomenten la comprensión de diversidad en cuento a discapacidad, cultura, origen, orientación sexual, creencias, etc. Con lo anterior se puede apreciar que la maestra reconoció sus áreas de

oportunidad, lo cual es útil para el trabajo del asesoramiento, pues a partir del cambio de rutinas, formas de trabajo y de una mirada externa al centro permitió que la docente fortaleciera su intervención.

La maestra narró brevemente lo que vivió este proceso de inclusión y cómo impactó en su experiencia académica y laboral. En lo académico se pudo apreciar que la maestra Ana en su nivel básico logró identificar un proceso de segregación donde en los compañeros considerados “enfermos” con “necesidades especiales” se encontraban en espacios específicos o centros especializados en donde se les atendía, en cuanto al nivel medio superior la docente comenta que existía una integración al matricular a jóvenes con discapacidad sin brindarles los apoyos necesarios a su individualidad. En cuanto a su experiencia laboral la maestra expresa la necesidad de una educación para todos, una constante reflexión en su práctica docente, y mayor familiaridad en las características de los alumnos, ya que a pesar del ideal de inclusión que se espera, la docente comenta que no ha logrado impactar significativamente en la mayoría de los centros escolares (Anexo 7).

En el diario de actividades la maestra Ana corroboró que se logró el propósito de la sesión tres, ya que manifestó que la flexibilidad curricular ayudó a no realizar doble planeación o brindar trabajo extra a Carlos. De igual forma reconoce la importancia que tiene el proceso de inclusión el cual deber ser considerado por todo el colegiado y qué es lo que conlleva para poder lograrlo.

Finalmente, se generaron acuerdos y se programó la sesión cinco, haciéndole saber lo que se pretendía trabajar en dicha sesión, lo cual permitió que la maestra Ana retomara como prioridad los aprendizajes esperados de primer año para trabajarlos con Carlos, ya que el alumno no ha consolidado el proceso de lecto-escritura, priorizando sus limitaciones para dar respuestas a estas.. En relación con ello se le informó que el proceso de inclusión que se pretende generar con Carlos desde la flexibilidad curricular, no considera el logro de objetivos de grados escolares previos, sino los correspondientes al grado que se cursa ya que la flexibilidad conlleva a trabajar a partir del grado actual en que se ubica los alumnos, sin embargo, la docente no lo percibió así, por lo que el asesor respetó sus argumentos, previendo los recursos necesarios para las próximas sesiones.

Sesión 5. En consecuencia de lo que la maestra Ana reflexionó en la sesión anterior, se optó por trabajar en conjunto las sesiones cinco, seis y siete con la finalidad de que al realizar la flexibilidad curricular en su planeación de la asignatura de español, identificara si las alternativas que se generaron con ella daban respuesta a las BAP que enfrenta Carlos de acuerdo a sus habilidades individuales y si dichas respuestas estaban generadas a partir de los contextos en los que se desenvuelve el alumno junto con sus pares.

En el primero momento de la sesión se conversó con la maestra sobre el proceso de la flexibilidad curricular discutida en la sesión tres, reconociendo sus fortalezas a partir de dicha sesión, detectadas también en la planeación de actividades para esta sesión donde se pudo percibir mayor especificación en las alternativas para responder a las BAP que enfrenta Carlos.

Posteriormente, se proporcionó a la maestra el formato “flexibilidad curricular 1” conformado por los siguientes datos: asignatura, bloque, enfoque, tema, aprendizajes esperados y temas de reflexión. La puesta en práctica de este insumo sirvió para que la docente priorizara los aprendizajes esperados y resaltar los temas de reflexión más acordes a las características y habilidades de Carlos. Este proceso de reflexión que realizó la maestra Ana se hizo junto con el asesor donde dialogaron sobre las ventajas de este y en donde la maestra circulaba los indicadores que consideraba necesarios enfatizar, teniéndolos presentes durante el proceso de flexibilización. Por ejemplo, en los aprendizajes esperados la docente hizo énfasis en “identificar la utilidad de relatos biográficos para conocer la vida de personajes interesantes” e “identificar datos específicos a partir de la lectura”; en cuanto a los temas de reflexión se enfatizó las “características de los personajes, trama, escenarios de la obra leída”, “características y funciones de las biografías” y “modos verbales que reportan palabras, sensaciones y juicios de otros”.

Esta priorización de aprendizajes esperados deja ver que la docente empieza a considerar las habilidades de Carlos para que el alumno participe y aprenda en un contexto común al de sus compañeros. Lo anterior llevado a cabo por el asesor mediante su persuasión y apoyo de

formatos para que la docente reconsiderará discriminar los contenidos de cuarto año en el alumno.

El formato anterior se diseñó para la maestra en secciones según los componentes que es posible flexibilizar según el formato de metodología de la UDEEI 302, en cada uno de ellos se realizaron sugerencias por el asesor, propuestas con base a lo planeado por la maestra, y de acuerdo a las habilidades de Carlos. Durante la sesión se le daban sugerencias y se explicaban, la maestra Ana generaba propuestas, además de considerar o descartar t las sugerencias, mismas que consideró y plasmó en un espacio en blanco dentro del mismo formato en donde la docente podía escribir las alternativas para dar respuesta a Carlos construidas junto con el asesor (Anexo 8). En el anexo se puede apreciar en el apartado de instrucciones, que el asesor sugirió que la maestra propiciara la participación del alumno con un tema leído previamente, además de dar las indicaciones por tiempos y secciones, por ejemplo, tiempo 1 dibujar el título del cuento; tiempo 2 dibujar el autor; tiempo 3 dibujar el personaje, etc. generando con ello que la docente reflexionara y analizara su práctica aunado con las habilidades de Carlos.

Posteriormente, se optó por brindarle al alumno instrucciones cortas y repetirlas varias veces, verificando que las instrucciones hubieran quedado claras además de apropiarse de las sugerencias que facilitó el asesor. A partir de este proceso se logró la estrategia (proceso-desarrollo) que se pretendía trabajar con la maestra Ana, siendo acompañada por el asesor, quien proporcionó el acompañamiento basado en reflexión, análisis y negociación de las metodologías, materiales, aprendizajes priorizados para responder a las BAP de Carlos y con base en ello se pudo identificar cómo la docente adquirió el aprendizaje para generar una planeación flexible, teniendo la mayor participación y un satisfactorio desenvolvimiento durante el asesoramiento.

Sesión 6. Es importante comentar que durante la discusión que se realizó con la maestra sobre los apoyos que responden a las BAP que enfrenta el alumno, se implementó un formato “Lista de cotejo” diseñado con el objetivo de propiciar en la maestra la reflexión de sus apoyos, logrando identificar si estos son con base a las características de Carlos, particularmente en su apartado “Habilidades individuales del alumno”, ejemplificado en el anexo 9.

Este ejercicio se realizó al finalizar cada componente de la lista de cotejo titulada “Respuestas brindadas con la flexibilización”, lo cual le permitió a la maestra Ana identificar alguna omisión en la flexibilidad curricular y agregar o modificar diferentes apoyos a dicho proceso implementados en el formato. Por ejemplo, un indicador de la lista de cotejo, menciona la necesidad de corroborar si el alumno entendió las instrucciones proporcionadas por la maestra, esto generó que ella reconociera dicha necesidad, llevándola a añadir la propuesta de verificación de instrucciones en el formato de “flexibilidad curricular”. Cabe mencionar que previamente al llenado de la lista se le preguntó si ella consideraba dar respuesta a las BAP de Carlos, sin embargo, la lista de cotejo le permitió ver aspectos que daba por aprendidos y por tanto realizados.

Sesión 7. De igual manera como se realizó en la sesión seis, la presente sesión requirió utilizar la lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización”, pero ahora en el apartado “en contextos comunes”, lo que permitió que identificara si los apoyos para responder a las BAP que enfrenta Carlos, estaban pensados para llevarlos a cabo en un contexto común con los pares del alumno, un ejemplo de ello es el indicador “Complejidad de las tareas”, dicho apartado pretendía hacer reflexionar a la docente qué otras alternativas o recursos utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se consideran las condiciones del alumno para que cumpla con las tareas, este espacio dio pie a reflexionar si su atención a Carlos ha beneficiado a sus compañeros (Anexo 10).

La vinculación entre los formatos y las sesiones cinco, seis y siete, sirvió a la maestra, ya que se propició un constante análisis de los apoyos brindados. Es importante mencionar que dichos insumos favorecieron que la maestra reconsiderara la apropiación de los aprendizajes de cuarto grado antes que los de primero como lo argumentó en la cuarta sesión.

Para las tres sesiones la maestra Ana escribió en el diario de actividades que partir de los ejercicios se le facilitó integrar a Carlos a las actividades y que realizaba ajustes de acuerdo a sus habilidades. También comentó que gracias al formato “flexibilidad” ella pudo comprender que no era necesario realizar una planeación extra y única para el alumno.

Sesión 8. Para esta intervención fue necesario entrar al salón de clases antes de la sesión, donde se pidió permiso a la maestra Ana para ser grabada mientras daba clase en la materia de ciencias naturales, a fin de generar un recurso del asesoramiento.

Para esta sesión se dialogó con la maestra sobre los temas abordados en las sesiones anteriores para introducir el tema de la inclusión educativa y el lugar que ocupa en su intervención. Posterior a eso se analizó con la maestra Ana el video que fue grabado al inicio de la sesión, reconociendo las fortalezas que ha generado el asesoramiento psicopedagógico, evidente en la iniciativa de participar de Carlos, gracias a la motivación y ajuste de las preguntas.

Después de dicho análisis se le proporcionó a la docente el cuestionario 2 “Observo lo que incluyo” el video grabado, diseñado a partir de los documentos oficiales de la SEP como son: “Plan de estudios 2011”, “Ley General de Educación” y “Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica” (Anexo 11). Este instrumento tuvo la finalidad de que la maestra Ana analizara a partir de su práctica docente lo que observó en el video e identificara así su tarea educativa de acuerdo a los aspectos que requiere la inclusión educativa, los cuales reconoce y considera de acuerdo a lo expuesto en el cuestionario que se aplicó en la sesión cuatro. Cabe hacer énfasis que el instrumento que se aplicó en la presente sesión refleja el compromiso que la maestra Ana tiene para minimizar las BAP que enfrenta Carlos.

Durante el análisis del cuestionario se reconoció el avance logrado con el alumno, además del profesionalismo, compromiso y experiencia docente lo cual motiva a la maestra a seguir trabajando como hasta el momento lo ha hecho, ya que en el cuestionario se pudo identificar que la docente considera que ya se está dando respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación a través de la realización de la flexibilidad curricular, enfatiza que las indicaciones proporcionadas al alumno han sido concretas, claras y precisas. Así mismo afirma que existe un proceso de inclusión al reconocer las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, estimulando a Carlos para fortalecer su participación y garantizar su permanencia en la escuela. Por otro lado, la docente identificó en el video que las habilidades fortalecidas a partir de su intervención fueron la comunicación asertiva, participación,

expresión verbal y convivencia. En el diario de actividades mencionó que el ejercicio le ha permitido ver la flexibilidad curricular como un recurso indispensable para responder a las necesidades de la población en situación de vulnerabilidad y por lo tanto la considera necesario llevarla a cabo en el centro escolar.

Sesión 9. Para este ejercicio la maestra Ana se apoyó en un formato sobre la flexibilidad curricular propuesto por la UDEEI 302, considerando las características identificadas en Carlos, teniendo la maestra mayor dominio y autonomía para flexibilizar, el asesor la acompañó únicamente para propiciar la reflexión a partir de las respuestas que la maestra realizaba.

Se le proporcionó a la docente un formato diseñado para que agregara asignatura, bloque, enfoque, tema, aprendizajes esperados temas de reflexión y un espacio en blanco para que realizara sus ajustes y respetara la planeación oficial. En dicho formato, se logra ver que la maestra prioriza los aprendizajes esperados según las características y habilidades de Carlos, consideró el formato de metodología propuesto por la UDEEI 302, el cual permitió que hiciera los ajustes necesarios en cada uno de los componentes que es posible flexibilizar.

La docente realizó ajustes considerados a partir de las necesidades de Carlos, por ejemplo, propuso un trabajo en binas y en equipos para que los compañeros del alumno lo apoyen en cada actividad, en cuanto a los materiales sugirió trabajar en una hoja con áreas específicas para que el niño distinguiera las partes de la nota periodística, además de proporcionar imágenes para ejemplificarlas; también la maestra propuso dar instrucciones claras y precisas paso por paso hasta concluir el objetivo; se involucraría a Carlos para que participe, otorgándole la palabra de las actividades previas, a través de preguntas y se le retroalimentaría en cada una de sus respuestas.

Para la complejidad de las tareas la maestra propuso recurrir a apoyos visuales con recortes para que el alumno las coloque en la sección que corresponda a una nota periodística y después él la explicara y justificara por qué colocó en esa zona la ilustración; en la evaluación la docente comenta tomar en cuenta la participación activa de Carlos, la nota periodística realizada por el alumno con ayuda de sus apoyos visuales, además del trabajo realizado con el maestro especialista (cuaderno de ejercicios para desarrollar habilidades cognitivas).

Dichos ajustes se pueden apreciar en los formatos de flexibilización evidenciados en el Anexo 12.

El ejercicio concluyó revisando sus ajustes mediante la lista de cotejo de las “Respuestas brindadas con la flexibilización” utilizada para las sesiones seis y siete, donde la maestra Ana corroboró que sus apoyos eran pensados a partir de las características individuales de Carlos y en sus contextos comunes, en el diario de actividades expresó que a partir de la propuesta llevada a cabo “flexibilidad curricular”, Carlos se ha visto más participativo en el salón de clases, y se había favorecido su atención a diversos temas que no se encontraba en sus intereses.

Finalmente se comentó lo que se pretendía trabajar para las tres últimas sesiones y es por ello que la maestra Ana propuso que las actividades de asesoramiento que se pretendían para la sesión diez y doce se llevaran a cabo en el consejo técnico escolar (reuniones de trabajo colegiado que se desarrolla una vez al mes en las escuelas abordando temas de carácter técnico pedagógico), lo anterior con el propósito de que se estuviera presente toda la plantilla docente en un mismo espacio. El orden para trabajar en las sesiones fue modificado acordando con la maestra realizar previamente los productos para llevarlos a cabo en cada sesión, además de proporcionarle a la docente la diapositiva de “Flexibilidad Curricular” que se expuso durante la sesión tres como parte del asesoramiento.

Sesión 10. Para la presente sesión se pidió a la escuela proporcionar tiempo en el consejo técnico escolar y así trabajar con los maestros del centro. Durante la junta los docentes realizaron un ejercicio en el que compartieron los perfiles grupales e individuales de los alumnos con el objetivo de dar a conocer la situación del grupo a los maestros del próximo ciclo escolar.

Esto permitió que la maestra Ana compartiera el informe general de Carlos, previamente construido, con la finalidad de dar a conocer la condición del alumno y el trabajo que ha favorecido el proceso de aprendizaje del alumno. Dicho informe dio a conocer las habilidades sociales, prácticas y conceptuales, situación educativa y sugerencias para el maestro que será responsable del grupo de Carlos en el siguiente ciclo escolar con el propósito de dar seguimiento al trabajo realizado. Con ello se notó que el impacto del asesoramiento no solo

estaba siendo para la maestra Ana, sino para la escuela al profundizar sobre la discapacidad intelectual, la flexibilidad curricular y la inclusión educativa. También se propició en los docentes un análisis sobre su práctica y a partir de los temas discutidos se generó una propuesta para responder a las BAP de Carlos.

Cabe señalar que gracias a este ejercicio se logró ver cómo la intervención va dejando de ser un ámbito de asesoramiento “alumno”, el cual comenta Giné (2005), para ser el ámbito “centro”, al generar un espacio y tiempo para que los docentes reflexionen sobre su práctica, metodología, planeación y flexibilidad curricular para que a partir de ello respondan a la diversidad.

Posteriormente, para explicar el trabajo que se ha realizado con el alumno a través del acompañamiento del asesor, la maestra Ana compartió la presentación “Flexibilidad curricular” con los docentes, reconociendo que la flexibilización curricular es una estrategia de mejora en la práctica docente.

Cabe decir que la docente no realizó una réplica directa de la información proporcionada por el asesor, sino que hizo un trabajo de interpretación y ajuste del discurso a lo que sabe que se requiere en la escuela para tener prácticas inclusivas, ejemplificando con experiencias que ha adquirido durante su trayectoria como maestra, asociándolo con lo adquirido en el asesoramiento.

Esto propició en los docentes un intercambio de ideas sobre el tema donde algunos profesores mencionaban que han realizado “adecuaciones” que consistían en implementar actividades acordes al nivel de sus alumnos, pero diferentes al de sus compañeros, enfocándose principalmente en lectoescritura. Esto indica la necesidad de los docentes por implementar una estrategia para responder a las necesidades de sus alumnos, sin embargo, no se realiza de forma consciente sobre las barreras que pretende responder.

Cabe destacar que algunos docentes consideraron la flexibilidad curricular como una carga de trabajo extra, debido a la complejidad de su elaboración, sin embargo, al ser retroalimentados por el asesor quien explicó el proceso y los elementos a flexibilizar, manifestó que esto no implica un trabajo extra y que en cambio beneficia a todos los alumnos,

para ello retomó la información que presentó la maestra Ana, los docentes acordaron retomar esta estrategia en el próximo ciclo implementándola a partir de la ruta de mejora escolar.

También se realizó un último ejercicio con el colectivo docente, el cual se pretendía realizar al finalizar la intervención durante la sesión doce, sin embargo, dadas las circunstancias se acordó con la maestra Ana aprovechar la reunión con los docentes y llevar a cabo la actividad. Dicha actividad fue dirigida por la maestra Ana y el asesor, la cual consistió en elaborar de manera grupal la flexibilidad curricular en una actividad para el alumno, tomando en cuenta que ya se les había proporcionado el informe de las habilidades del alumno y los elementos a considerar para la flexibilidad curricular, siendo este el producto final de la sesión, representado en un formato y posteriormente en un papel rotafolio (Anexo 13).

- La actividad que se seleccionó fue relacionada con un tema que en ese momento la maestra estaba abordando (nota periodística). En dicho ejercicio se dividieron a los docentes en dos equipos, el primer equipo propuso lo siguiente: Que el alumno identifique previamente los datos incluidos en una nota periodística.
- Buscar una actividad o un recurso con poca información, por ejemplo, uso de tarjetas, fichas palabras claves para explicar la nota periodística.
- Mostrar físicamente una nota periodística para que se familiarice.
- Escribir preguntas como apoyo y con base en ellas, que el alumno redacte una nota periodística, por ejemplo, qué paso, donde ocurrió, quien participó, etc.
- Que el alumno realice su escrito con el apoyo de un compañero o en equipo para su redacción mientras que Carlos lo exprese.

El segundo equipo hizo la siguiente propuesta:

- Presentar al alumno un periódico para que lo observe e identifique las partes de una nota periodística (título, imagen, información).
- Presentar diferentes tipos de textos (cuento, poesía, novela, etc.) para que el alumno discrimine según las características presentadas.
- Brindar al alumno imágenes de temas como deportes, política, cultura, nota amarilla, etc. Para que Carlos pueda identificar el tema a tratar.

- Proporcionar al alumno preguntas guía (qué, cómo, cuándo, donde, quienes a qué hora) para que a partir de ellas el alumno analice la nota periodística junto con imágenes y pueda rescatar elementos importantes.
- Trabajar con imágenes para que el alumno haga “predicciones” y pueda crear su propia nota periodística.

Es importante mencionar que ambos equipos priorizaron los mismos aprendizajes esperados, sin embargo, el equipo dos propuso cambiar el orden de los aprendizajes esperados, por ejemplo, priorizan en primer lugar “identificar la organización de la información y formato gráfico de la nota periodística” y posteriormente “identificar los datos individuales en una nota periodística (sucesos y agentes involucrados)”.

Durante esta sesión con los docentes se deja ver que deja el andamio que ofrece la maestra como experta puede más adelante ser retirado al generar formas de trabajo que surjan de los docentes y sean mantenidas por ellos. Pudo verse que se estaba gestando un espacio de reflexión entre docentes a partir de un dialogo académico.

Sesión 12. Aunado a la actividad en la intervención anterior se propuso en la junta de consejo técnico el “Buzón de recomendaciones”, explicando a los docentes su finalidad, la cual consistía en crear una red de comunicación entre ellos para brindar apoyo, recomendaciones y compartir experiencias previas respecto alguna situación de mejora para con los alumnos, ello tendría la ventaja de no esperar sugerencias o expresar inquietudes hasta la próxima junta de consejo. Se finalizó la sesión guardando el producto creado por el colectivo docente en el buzón, se comentó que la propuesta sugerida por los compañeros, lo cual tuvo como beneficio para la maestra Ana reconocer la flexibilidad curricular como un proceso de mejora en el aprendizaje participación y permanencia de los alumnos, además de hacer uso de lo aprendido durante el asesoramiento con los docentes, siendo ella una experta en la flexibilidad curricular.

En seguimiento a lo acordado en la junta de consejo técnico escolar, se elaboró el buzón de recomendaciones, el cual fue colocado en la dirección de la escuela (Figura 6), para que los docentes depositaran ahí sus sugerencias, o bien para que compartan las fortalezas que han adquirido a través de su experiencia. Por último, se llevó a cabo una visita informal para dar

seguimiento a la actividad antes mencionada y evaluar el impacto que tuvo esta red de comunicación entre los maestros para responder a las necesidades específicas de los alumnos, sin embargo, no se pudo concluir por condiciones de tiempo propias de la escuela.

Figura 6. Buzón de recomendaciones



Fuente: Archivo propio.

Para ambas sesiones la docente expresó en el diario de aprendizajes que se percató del interés que el buzón de recomendaciones generó en los maestros, sin embargo la maestra Ana comenta que para que se lleve a cabo sería necesario postular a algún docente para supervisar que se lleve a cabo comunicación entre el colegiado; esto deja ver un trabajo inicial de organización de los docentes en torno a tareas académicas, dejando ver en la docente su independencia del asesor al identificar la necesidad de tener un líder para dar seguimiento al trabajo logrado.

Sesión 11. Antes de comenzar la sesión, se platicó con la maestra Ana sobre lo que se pretendía trabajar durante la misma, por lo que se acordó de manera colaborativa la construcción de un muro informativo con el objetivo de dar a conocer al colectivo docente y a la comunidad escolar (padres de familia y alumnos) el concepto de DI, sus características y algunas sugerencias de trabajo en el aula.

Una vez elaborado y colocado en la entrada de la escuela, la maestra Ana invitó a los docentes a bajar con sus grupos de uno por uno a observar la información, dándoles una breve

explicación. Así mismo se le proporcionó a la docente un tríptico informativo base, el cual fue completado por la maestra con información que ella consideraba indispensable del muro informativo para personalizar la difusión, enfocándose en estrategias de atención a alumnos con DI, además de retomar el tema de la flexibilización curricular con el objetivo de hacer mayor difusión de las actividades trabajadas a lo largo de la intervención.

Se concluyó con la escritura del Diario de actividades por parte de la maestra Ana, en este incluyó sus reflexiones sobre los productos elaborados en la presente sesión, expresando que dicho ejercicio le permitió reforzar sus aprendizajes sobre la discapacidad intelectual sensibilizando a la comunidad escolar para responder a las barreras que puede enfrentar un alumno con DI. Los productos anteriormente mencionados se logran apreciar en las imágenes 7 y 8.

Figura 7. Muro informativo sobre discapacidad intelectual



Fuente: Archivo propio.

Figura 8. Tríptico de qué es la discapacidad intelectual.

SUGERENCIAS DE TRABAJO

- Considerar la flexibilidad *de roles* como una estrategia *habituada*.
- Considerar estilos y ritmos de aprendizaje.
- Reunir de materiales didácticos.
- Motivar al alumno.
- Disminuir la complejidad en los trabajos.
- Montar un trabajo *co laborativo* entre docentes.

PARA MAYOR INFORMACIÓN CONSULTA:

- http://sid.usal.es/idocs/F8/FD023846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- http://www.educacion.especialep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Intelectual/discapacidad_intelectual.pdf

Scharlock, R. (2007) El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 38 (4) (224), 5-120.

Scharlock, R. (2009) La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 40(1) (229), 22-39



Conoce qué es...

- La Discapacidad intelectual.
- Sus características
- Las sugerencias de trabajo que conlleva.

¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

La discapacidad intelectual es una condición de vida caracterizada por limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales.

Tiene origen en factores orgánicos y sociales. No es una enfermedad. Sus barreras o fortalezas dependerán de los apoyos que lo brinden.



CARACTERÍSTICAS DISCAPACIDAD INTELEC- LEVE

- *Autonomía en el cuidado personal.*
- *Dificultad para mantener su atención.*
- *Relaciones sociales restringidas.*
- *Lenguaje lento.*

DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA

- *Autonomía, sin embargo requiere de un acompañamiento.*
- *Habilidades académicas más bajas.*
- *Dificultad para memorizar.*

DISCAPACIDAD INTELECTUAL GRAVE

- *Presenta problemas en la salud.*
- *Depende de la ayuda de otra persona.*
- *Dificultad en la interacción.*
- *Poca comprensión en su lenguaje.*

DISCAPACIDAD INTELECTUAL PROFUNDA

- *Comportamiento no acorde a su edad.*
- *Poca relación en la interacción.*
- *Apoyo de otra persona.*
- *Poca movilidad motriz.*

RECUERDA QUE ESTÁ CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS MENCIONADAS, NO SON PARA CATALOGAR O ETIQUETAR A LA PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL SINO PARA ENTENDER:

- SU DESARROLLO HUMANO
- PROCESO DE APRENDIZAJE
- CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES
- HABILIDADES
- DIFICULTADES Y A PARTIR DE ELLAS AJUSTAR LAS MANERAS DE TRABAJO EN GRUPO.



Fuente: Archivo propio.

Reflexión sobre la intervención

En los resultados obtenidos en la propuesta de asesoramiento *“La mirada a la inclusión, un reflejo hacia la práctica docente como asesoramiento psicopedagógico a una maestra”* se pudo identificar en el bloque uno (modelamiento), llevado a cabo de la sesión uno a la cuatro, que la maestra Ana tuvo mayor conocimiento sobre la DI, al igual que sus características y estilos de trabajo, generando en la maestra la iniciativa de conocer y acercarse más a su alumno. No obstante, también se detectó cierta resistencia de la maestra Ana a atribuir las limitaciones de la DI a un contexto, enfocándose únicamente en la situación orgánica y biológica del alumno, es decir, su postura ante la DI y el aprendizaje del alumno se basaba en que las limitaciones del alumno eran consecuencia exclusiva de su discapacidad.

Poco a poco la maestra se apropió del concepto y práctica de la flexibilidad curricular, esto se pudo corroborar con el producto del mapa conceptual, donde la docente manifestó asertivamente el concepto de flexibilidad y lo que se requiere para poner en práctica dicha estrategia, además de ser esta una estrategia habitual en su práctica docente identificó los conceptos correctos en las casillas sobrantes, manifestando asertivamente el concepto de la flexibilidad y lo que requiere para hacer útil la estrategia; además de ser esta una estrategia habitual en su práctica docente, sin descartar que la docente comprendió y diferenció la educación inclusiva con integración educativa, dando sentido a la estrategia de flexibilizar para responder a las BAP que enfrenta el alumno con DI.

Este bloque permitió identificar fortalezas y/o áreas de oportunidad a partir de los productos realizados en cada sesión, como lista de ideas, definición construida de DI, lista de características individuales del alumno, mapa conceptual, narración y cuestionario del proceso de inclusión en su actuar docente. Con ellos se pudo visualizar el bagaje conceptual que la maestra ha construido a lo largo de su experiencia docente acerca de los temas abordados, además de identificar la resistencia en mirar de diferente manera la DI.

Otro aspecto que se consideró para corroborar las fortalezas de la intervención fue el diario de actividades, realizado al concluir cada sesión, en el cual se pudo observar que la maestra, expresó lo que entendía sobre la DI, además de identificar que la docente reconoció en el diario la importancia del conocimiento de las habilidades de Carlos y que es, a partir de esto,

que ella encuentra una respuesta diferente y especializada acorde a las BAP que enfrenta el alumno, por ello reconoce la importancia de la flexibilidad curricular en su práctica docente.

Derivado de las actividades realizadas con la docente, en el bloque II (acompañamiento) se obtuvieron resultados positivos, primeramente, se observaron avances en la concepción de la flexibilidad curricular, evidenciándolo a través de sus planeaciones en las cuales ya se consideraban los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno, sus necesidades de atención y su condición. Por lo tanto, se percibió un cambio en la perspectiva de la docente hacia la atención de la DI.

Por último, en este bloque y, a través de un ejercicio de reflexión en el que la docente se observó dando su propia clase, ella pudo identificar tanto fortalezas como debilidades de su práctica docente, lo cual la llevó a analizarla perspectiva que tenía de su labor con respecto a la inclusión.

Para el segundo bloque los productos considerados para evaluar las fortalezas que la maestra adquirió, fue a través del dominio e independencia para realizar la flexibilidad curricular de sus planeaciones en la asignatura de español la lista de cotejo, la cual no fue planeada, sin embargo, durante el proceso de asesoramiento fue notable cómo se favoreció a la maestra al propiciar el análisis de sus apoyos y si estos están pensados con base a habilidades de Carlos y si son aplicados en su contexto. Otro producto considerado fue el cuestionario de video....

De igual manera se tomó en cuenta el diario de actividad es de las sesiones realizadas en el bloque de acompañamiento, donde manifestó lo que entendía por inclusión a partir del asesoramiento, contrastándolo con la percepción que mantenía en las primeras cuatro sesiones, además de comentar la necesidad de considerar en su práctica docente la inclusión desde la mirada en la educación, así como la normatividad que sustenta el proceso de inclusión en educación básica.

Para el bloque III (réplica), la maestra Ana mostró mayor dominio en generar una flexibilidad curricular pensada a partir de las características individuales de Carlos y en sus contextos comunes. Al tener mayor dominio en la estrategia, la maestra empezó a generar una red de comunicación para informar sobre la DI y con ello generar una cultura escolar más inclusiva. Se tuvo como respuesta en el colectivo docente mayor disposición para conocer condiciones

específicas de la DI, así como sobre la flexibilidad curricular que se expuso durante los consejos técnicos.

Esto fue evaluado a través de la flexibilidad que la docente generó en sus planeaciones en la asignatura de español, el muro informativo y tríptico donde la maestra abordó el tema de la DI, el informe general de Carlos y el dominio a la hora de compartir sus aprendizajes adquiridos sobre la flexibilidad curricular. Es importante destacar que los anteriores productos tuvieron la finalidad de generar una cultura escolar inclusiva en los docentes.

Se consideró la utilidad en posteriores sesiones, de los productos realizados por la maestra, por ejemplo la lista de características y sugerencias que fue requerida en la mayoría de las sesiones. También fueron considerados los trabajos realizados por el alumno para analizar el impacto que el asesoramiento tuvo en la práctica de la maestra y con ello en el proceso de aprendizaje de Carlos.

Para este bloque la maestra manifestó en el diario de aprendizaje la importancia de reconocer sus nuevas habilidades en su trabajo docente, mediante el diálogo constante con sus pares, además de considerar la flexibilidad curricular en la práctica habitual del docente.

Cabe decir que el diario de aprendizaje, en el apartado “fortalezas en la práctica docente”, sirvió para llevar a cabo un seguimiento con la maestra preguntando al concluir cada bloque sobre las fortalezas que la docente obtuvo en su cotidianidad al responder las BAP de Carlos, dándole a la maestra Ana la opción de realizar sugerencias para crear un cambio en caso de no identificar avances.

Se pudo notar la insistencia de la docente en las primeras sesiones para que se le dieran actividades y materiales especiales para Carlos o la demanda para que se trabajara directamente con el alumno. A partir de la sesión cinco la docente explicaba lo satisfactorio que le resultaba el trabajo que estaba llevando a cabo con sus alumnos, en donde Carlos respondía muy bien a los aprendizajes priorizados y tenía una mayor participación a partir de las sugerencias construidas en el asesoramiento.

Respecto al asesoramiento psicopedagógico se pudo lograr a partir de la intervención de la maestra Ana, un espacio inicial en el centro escolar para proponer la flexibilidad curricular

como un recurso indispensable en el trabajo docente para ofrecer una inclusión educativa y responder a las BAP que enfrenta un alumno con DI. Otro espacio que se pudo lograr es el de la reflexión de las prácticas que realizan los docentes, para fortalecerlas día con día y con ello beneficiar el aprendizaje de los alumnos, exhortando a un trabajo de organización entre los docentes para distribuir roles, responsabilidades y desarrollar un trabajo colaborativo al identificar preocupaciones compartidas.

El psicólogo educativo como asesor psicopedagógico

En el análisis de resultados se percibió que en esta intervención la función del psicólogo educativo tuvo gran relevancia al ser un profesional formado en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje para contribuir en la calidad educativa, a partir del conocimiento sobre el desarrollo humano, la estructura cognitiva del educando para la adquisición de su aprendizaje y el análisis de sus grupos de referencia a partir de los cuales el alumno ha generado significados, valores, normas y formas de relacionarse. Esto fue sumamente útil para brindar a los docentes un andamiaje para atender alguna necesidad educativa.

Es por ello que el psicólogo educativo es un profesional indispensable en el asesoramiento psicopedagógico en la educación básica, al ser una figura que permite en los docentes un análisis constante de su práctica docente para realizar ajustes contextualizados a las realidades de los alumnos y así permitir una educación de calidad, en este caso, su guía ayudó a que la maestra diera respuesta a las BAP de un alumno, pero puede ser útil para todos los alumnos, con o sin discapacidad.

En la presente intervención se generó un trabajo satisfactorio al mantener una relación simétrica entre el asesor y la maestra desde un enfoque de colaboración, teniendo como ejes la empatía y el intercambio de conocimientos y experiencias. Sin embargo, los problemas que puede enfrentar el psicólogo educativo, según la intervención realizada, son los siguientes:

- No contar con un tiempo específico en el centro escolar para llevar a cabo el asesoramiento psicopedagógico y así beneficiar a un colectivo docente que puede enfrentarse a la misma problemática del maestro asesorado.

- Visualizar al psicólogo educativo como aquel experto que brinda recetas o instructivos para solucionar alguna problemática y no propiciar como primer momento un trabajo colaborativo entre psicólogo educativo, docente, alumno y familia.
- La recurrente canalización al psicólogo educativo de un alumno que enfrenta BAP para su mejora, aislado de sus compañeros como si el alumno fuera el único responsable de sus BAP.
- Resistencia de los docentes en crear nuevas perspectivas y formas de trabajo.

Son por dichas problemáticas que desde la psicología educativa surge la necesidad en el presente trabajo de generar un plan de acción mediante el asesoramiento psicopedagógico a una docente para que a partir de su práctica responda a las BAP de un alumno con discapacidad intelectual.

CONCLUSIONES

Al realizar la intervención psicopedagógica se buscó diseñar y aplicar una propuesta de asesoramiento a una docente para la atención de un alumno con discapacidad intelectual a partir de la flexibilidad curricular en la práctica docente, ya que la maestra no elaboraba los ajustes necesarios de acuerdo a las características individuales del alumno.

A partir del análisis de resultados se puede afirmar que se lograron los objetivos del presente trabajo, identificando que la docente reconoció las características individuales del alumno con DI; se construyó una planeación flexible para el alumno, teniendo dicha flexibilidad curricular un impacto significativo en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje y participación del alumno en prioridad.

Debido a lo anterior se puede reconocer que durante el asesoramiento, la maestra Ana tuvo una gran disposición y colaboración, logrando cambios significativos en su percepción ante la DI y en su atención desde un enfoque inclusivo, considerando la flexibilización curricular como una estrategia específica, lo que llevó a la maestra analizar y reflexionar de manera constante sobre su práctica educativa para una mejora en la calidad de su enseñanza.

También de acuerdo al diseño de la propuesta y sus estrategias desarrolladas durante el asesoramiento, se apreció que la maestra logró la independencia del asesor, construyendo apoyos para fortalecer al alumno y en su propio actuar docente, al apropiarse de las habilidades adquiridas en la intervención, además de tomar liderazgo para compartir dichas habilidades al colectivo docente, generando con ello una cultura inclusiva en el centro escolar y propiciar con los docentes una red de comunicación para atender en conjunto las BAP que pueda presentar cualquier alumno.

Cabe decir que la maestra logró que Carlos se apropiara de los conocimientos de acuerdo a su grado, tuviera mayor participación en las actividades con sus compañeros además de que el alumno empezó a tener seguridad para preguntar algún tema que no comprendía; de igual forma se logró ver un trabajo colaborativo y clima armónico, de respeto e inclusivo por parte de los compañeros de Carlos, por lo que se puede afirmar que comienza a brindarse una educación de calidad y equidad al alumno, mediante el asesoramiento que tuvo como

finalidad mejorar la práctica docente y con ello responder a las BAP que enfrentaba el educando.

De igual forma se deja ver que en la docente adquirió independencia, bases para compartir los aprendizajes y estrategias sugeridas en el acompañamiento, además de seguridad para responder a las BAP del alumno. Con base a lo anterior, se pudo identificar necesidades de actualización y fortalecimiento en el actuar docente, al considerar la presente propuesta para llevarla a cabo en el siguiente ciclo escolar y así prevenir la deserción escolar, ya que muchos de los alumnos que presentan DI al no tener una respuesta especializada a sus requerimientos educativos se enfrentan a un rezago educativo, al rechazo, a la segregación, lo cual conlleva finalmente a una deserción escolar.

En cuanto al desempeño del asesor, gracias a su formación como psicólogo educativo, se mantuvo en constante comunicación con la docente, teniendo presente los objetivos de la intervención, lo cual permitió llevar a cabo un acompañamiento a la maestra, ya que se compartieron significados para establecer objetivos comunes y con ello responder a las necesidades del alumno, además que se fortaleció en la maestra estrategias para responder a las BAP. Es importante reconocer que existió gran apertura por parte del centro para ingresar y trabajar con los docentes.

En este trabajo el asesoramiento sirvió para crear un entorno sensible a la diversidad y así responder oportunamente a la individualidad. Por lo que desde mi experiencia puedo afirmar que la propuesta *“La mirada a la inclusión, un reflejo hacia la práctica docente como asesoramiento psicopedagógico a una maestra”*, tuvo éxito al generar cambios favorables, no solo en la práctica docente, sino también en el proceso de inclusión de un alumno con DI, al propiciar que se garantizara su derecho a una educación de calidad con equidad

Lo que se aprendió con la presente intervención es que la utilidad del asesor en el centro escolar es de gran importancia ya que con su participación se favorece la mejora de la práctica, ya que se propicia un espacio de reflexión sobre las rutinas, hábitos, expectativas y conocimientos de los docentes. El asesoramiento permite que los docentes analicen si su práctica favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Cabe mencionar que a pesar de que este trabajo se vio favorecido debido a la intervención a una docente en particular, se logró ver que el asesoramiento hubiera sido más enriquecedor si se hubiera llevado a cabo con todos los docentes, ya que se generaría un trabajo multidisciplinar fortalecido con el intercambio de significados, experiencias y formas de intervención, logrando con ello un aprendizaje compartido.

El papel del psicólogo educativo es de suma importancia en la educación básica, ya que mediante un trabajo colaborativo con docentes, se puede lograr disminuir las BAP que enfrenta un alumno con discapacidad intelectual, descartando así su exclusión. De ahí la necesidad del asesoramiento para que el psicólogo educativo pueda propiciar un espacio de análisis en donde los docentes reconstruyan un plan de acción para mejorar la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, partiendo de sus habilidades, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje y no solo considerar sus dificultades.

Finalmente, las sugerencias destacadas a partir de esta intervención son: considerar la flexibilidad curricular como una estrategia habitual en la práctica docente para responder a las BAP de un estudiante con DI; mantener al colectivo docente en constante actualización e información sobre las diferentes condiciones que presentan los alumnos matriculados para que los profesores realicen un diagnóstico presuntivo y así crear un plan de acción oportuno para responder a sus BAP; y finalmente, crear espacios de análisis sobre el proceso de inclusión que los docentes están llevando a cabo con los alumnos en el centro escolar y en las aulas, además de repartir responsabilidades al colectivo docente para corroborar que se esté garantizando dicho proceso, mediante las respuestas a las barreras de los alumnos, ya que el proceso de inclusión requiere de la participación de toda la comunidad educativa y no solo de unos cuantos.

REFERENCIAS

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la Inclusión? La Diversidad como valor*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ana_Fernanda_Urbe_Rodriguez/publication/273351711-La_discapacidad_en_el_contexto_puertorriqueno_Conceptos_legislaciones_y_normativas_para_las_personas_con_discapacidad_desde_el_quehacer_psicologico/links/577d9b8508aeaa6988abb733/La-discapacidad-en-el-contexto-puertorriqueno-Conceptos-legislaciones-y-normativas-para-las-personas-con-discapacidad-desde-el-quehacer-psicologico.pdf
- Ainscow, M. y Booth, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO Center for Studies on Inclusive Education. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Alegre, D. O. (2000). *Diversidad Humana y Educación*. Málaga: Aljibe.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM5*. España: Panamericana.
- Antequera M., et al. (s.f.). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual*. Junta de Andalucía. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- Antúnez, S. (2004). *Organización Escolar y Acción Directiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (1997). *Retraso Mental, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza
- Aznar, A. y González, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Argentina: noveduc
- Bassedas, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En J. Bonals, M. Sánchez (coord.) *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp.43-66) Barcelona: GRAÓ.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa*. Barcelona: CEAC
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo” En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*,

3. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-435). Madrid: Alianza editorial.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cayetano, P. (2007). *La flexibilidad curricular en los programas de estudio, como elemento para favorecer la educación inclusiva de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en nivel de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Coll, C., y Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza editorial.
- Coma, R. y Álvarez, L. (2007). Técnicas e instrumentos de evaluación psicopedagógica. En: J. Bonals y M. Sánchez C. *La evaluación psicopedagógica* (pp.45-66). Barcelona: Graó
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. México: CNDH
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Guía Didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Intelectual/2discapacidad_intelectual.pdf
- Dirección de Educación Especial. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP: Dirección General de Educación Especial
- Dirección de Educación Especial. (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP. Dirección General de Educación Especial.
- Dirección de Educación Especial. (2013). *Educación Inclusiva. “Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad. Por una educación para todos de calidad, con equidad y en igualdad de oportunidades”*. México: SEP. Dirección General de Educación Especial.EE.
- Dirección de Educación Especial. (2015). *Planteamiento Técnico Operativo. Documento de trabajo*. México: SEP. Dirección General de Educación Especial.
- Echeita, G. (2006). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Rompiendo Inercias*. Claves para avanzar. Universidad

- de Salamanca. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Ojos%20que%20no%20ven%20corazon%20que%20no%20siente.pdf
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Estados Unidos Mexicanos. (1993). *Ley General de la Educación*. México: Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.) *La Práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp.89-92), Barcelona: Grao.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En: Bonals, J. y Sánchez, M. Segovia (coord.). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp.879-914). Barcelona: GRAÓ.
- Guarro, P. (2005). “Modelos del proceso” o “la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración”: una revisión desde la colaboración. En: J. D. Segovia (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp.203-226). México: SEP, Octaedro.
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad Intelectual y a la escuela inclusiva*. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/educacion_especial/libro_saberes_modif.pdf
- Marchesi, A. (1900).La práctica de las escuelas inclusivas. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (coomps.), *Desarrollo psicológico y educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid: Alianza editorial.
- Matia, G. (10 de junio de 2016). *El caso de Lorenzo ESP peq* [video file] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg&t=9s>
- Molla, N. y Ojanguren, M. T. (2005). El Asesoramiento a equipos directivos e instituciones educativas. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.) *La Práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp.182-202), Barcelona: Grao.

- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005). *La Práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Grao.
- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J.D. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp.147-166). Barcelona: Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría de Estado de Educación. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 7-10 de Junio de 1994. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-26.
- Pérez, M. (2004). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J.. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp.227-246). Barcelona: Octaedro.
- Ponce, A. (s,f) *Mi hermana Lola*. FEAPS, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Mi-hermana-Lola-Angels-Ponce-1.pdf>
- Casanova A (2009). El currículo y la organización para la escuela inclusiva. En Casanova A. y Rodríguez, H.(coords.). *La Inclusión Educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46) Madrid: La Muralla.
- Ruillier, J. (s,f). *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud. Recuperado de <https://oei.org.uy/historico/documentos/nada.pdf>
- Scharlock, R. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término de discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*,38, 4 (224), 5-120.
- Scharlock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 40,1 (229), 22-39.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas de la Ciudad de México 2017-2018*. México: SEP. Recuperado en: https://www2.sep.gob.mx/prog_ingles/2017-2018/doc-interes/Guia-Operativa-organizacion-funcionamiento-Escuelas-Publicas-2017-2018.pdf
- Segovia J. D. (2004). Escenarios y contextos de acción. En J.D. Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp.107-130). Barcelona: Octaedro.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*. 77, 77-95.
- Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. (s.f.). *Flexibilidad Curricular*. Manuscrito Inédito.
- Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. (s.f.). *Guía de Observación de clase ciclo escolar 2017-2018*. Manuscrito Inédito.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso mental 2002. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 34, 1 (205), 1-19
- Zabaleta, A. y Domínguez, M. (2001). *Un Recurso para la planeación en los Servicios de Educación Especial*. México: CAM.
- Zacarías, J, De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México: Aula Nueva, SM.

ANEXOS

Anexo 1. Guiones de entrevista

Guion de entrevista a docente

Objetivo 1: Identificar de qué manera se responde a la necesidad educativa de un alumno con discapacidad intelectual.

Fecha:

Lugar:

Tipo de Entrevista: Semi-estructurada

Procedimiento:

	Lo que se quiere indagar
Formación y trayectoria laboral	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué grado de estudios tiene? • ¿De qué institución es egresada? • ¿Ha realizado cursos que fortalezcan su formación profesional? • ¿Cuántos años de experiencia tiene en el área educativa? • ¿Qué niveles educativos son con los que ha trabajado? • ¿Cuántos años tiene trabajando en el centro escolar? • ¿Qué le motivó para ser docente? • En su experiencia laboral, ¿ha tenido contacto con personas con discapacidad intelectual? • ¿Cómo ha respondido ante la discapacidad intelectual? • ¿Qué percepción tiene de la discapacidad intelectual?
Objetivos	<p>Los objetivos para responder a las BAP que demanda la individualidad de los alumnos con DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen objetivos en el centro escolar para responder a las BAP que presentan los alumnos con DI? • ¿A partir de qué o quienes están pensados? • ¿Son consensuados por el equipo docente o son impuestos por autoridades educativas? • ¿Se involucra a la hora de establecerlos? ¿de qué forma? • ¿Existe algún plazo (corto, medio, largo) para alcanzar el o los objetivos? • ¿Son explícitos en su planeación de actividades en el aula? • ¿Son explícitos en su planeación de actividades en el centro escolar? (festivales, bailable, presentaciones, etc.)
Recursos	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuenta con el apoyo de un maestro especialista para responder a las BAP del alumno con discapacidad intelectual? • ¿Puede describir en qué consiste este intercambio con el maestro especialista? • ¿Cuenta con el apoyo de la maestra de Apoyo Técnico Pedagógico para responder a las BAP del alumno con discapacidad? • ¿Puede describir en qué consiste este intercambio con la maestra de apoyo técnico pedagógico? • ¿De qué forma participan los alumnos para trabajar con su compañero con DI? • ¿Solicita la participación de los padres del alumno con DI para responder a sus BAP? • ¿Qué espera de la participación de los padres?, ¿puede describir los logros obtenidos en el intercambio con los padres?

	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha identificado alguna BAP debido al edificio o mobiliario del salón? ¿Cuáles? • ¿Utiliza recursos didácticos para responder a las BAP del alumno con DI? ¿Cuáles? • ¿Qué criterios utiliza para la selección de los materiales? • ¿Dentro de estos criterios considera el estilo de aprendizaje del alumno con DI? <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo establecido en las actividades ¿es considerado de acuerdo al ritmo de aprendizaje del alumno con DI? • ¿Es suficiente el tiempo dedicado en las sesiones para responder a las BAP de alumno con DI? • Los recursos didácticos ¿son proporcionados por el centro escolar?
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la función que tiene cada personal en el centro educativo? • ¿De qué forma son distribuidas las responsabilidades al equipo docente? ¿Quién las distribuye? • ¿Se comparten estrategias para responder a la BAP de los estudiantes con DI?
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En las reuniones de consejo técnico se tratan asuntos relacionados con las BAP de los alumnos? • ¿Qué respuestas ha encontrado en este espacio para atender las necesidades de sus alumnos?
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles valores (percepciones/creencias) cree usted que comparten los docentes de su escuela sobre la discapacidad intelectual?
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • La ubicación en la que se encuentra el centro escolar ¿reduce o fortalece las BAP del alumno con DI? ¿De qué forma? • El nivel socioeconómico de las persona que viven en la zona ¿reduce o fortalece las BAP del alumno con DI? ¿de qué forma?

Guion de entrevista a maestro especialista

Objetivo: Identificar de qué manera se responde a la necesidad educativa de un alumno con discapacidad intelectual.

Fecha:

Lugar:

Tipo de Entrevista: semi-estructurada

	Lo que se quiere indagar
Formación y trayectoria laboral.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué grado de estudios tiene? • ¿De qué institución es egresado? • ¿Ha realizado cursos que fortalezcan su formación profesional? • ¿Cuántos años de experiencia tiene en el área educativa? • ¿Qué niveles educativos son con los que ha trabajado? • ¿Cuántos años tiene trabajando en el centro escolar? • ¿Qué le motivó para ser docente? • En su experiencia laboral, ¿ha tenido contacto con personas con discapacidad intelectual? • ¿Cómo ha respondido ante la discapacidad intelectual? • ¿Qué percepción tiene de la discapacidad intelectual?

Objetivos	<p>Los objetivos para responder a las BAP que demanda la individualidad de los alumnos con DI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen objetivos en el centro escolar para responder a las BAP que presentan los alumnos con DI? • ¿A partir de qué o quienes están pensados? • ¿Son consensuados por el equipo docente o son impuestos por autoridades educativas? • ¿Se involucra a la hora de establecerlos? ¿de qué forma? • ¿Existe algún plazo (corto, medio, largo) para alcanzar e lo los objetivos? • Estos objetivos ya sean de educación básica o en educación especial ¿Son explícitos en su planeación de actividades en el aula?
Recursos	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tú como maestro especialista ¿Cuenta con el apoyo de la maestra de Apoyo Técnico Pedagógico para responder a las BAP del alumno con discapacidad? • ¿Cuenta con el apoyo de la maestra de Apoyo Técnico Pedagógico para responder a las BAP del alumno con discapacidad? • ¿Puede describir en qué consiste este intercambio con la maestra de apoyo técnico pedagógico? • ¿Solicita la participación de los padres del alumno con DI para responder a sus BAP? • ¿Qué espera de la participación de los padres?, ¿puede describir los logros obtenidos en el intercambio con los padres? <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha identificado alguna BAP debido al edificio o mobiliario del salón? ¿Cuáles? • A la hora de ingresar a grupo ¿Utiliza recursos didácticos para responder a las BAP del alumno con DI? ¿Cuáles? • ¿Qué criterios utiliza para la selección de los materiales? • ¿Dentro de estos criterios considera el estilo de aprendizaje del alumno con DI? <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo establecido en las actividades ¿es considerado de acuerdo al ritmo de aprendizaje del alumno con DI? • ¿Es suficiente el tiempo dedicado en las sesiones para responder a las BAP de alumno con DI? • Los recursos didácticos ¿son proporcionados por el centro escolar?
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la función que tiene cada personal en el centro educativo? • ¿De qué forma son distribuidas las responsabilidades al equipo docente? ¿Quién las distribuye? • ¿Se comparten estrategias para responder a la BAP de los estudiantes con DI?
Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A ti te ha beneficiado este espacio de las reuniones de consejo técnico para dar respuesta a lasBAP de los alumnos?
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles valores (percepciones/creencias) cree usted que comparten los docentes de su escuela sobre la discapacidad intelectual?
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • La ubicación en la que se encuentra el centro escolar ¿reduce o fortalece las BAP del alumno con DI? ¿De qué forma? • El nivel socioeconómico de las persona que viven en la zona ¿reduce o fortalece las BAP del alumno con DI? ¿de qué forma?

Anexo 2. Guion de observación

Objetivo: Identificar de qué manera se responde a la necesidad educativa de un alumno con discapacidad intelectual.

Periodo:

Lugar:

Tipo de observación: No participativa.

CONDUCTAS DE LA PROFESORA	SI	NO	OBSERVACIONES
TRABAJO DOCENTE EN EL AULA			
TOMA EN CUENTA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS.			
TOMA EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS			
EXISTE REVISIÓN DE CUADERNOS Y EJERCICIOS PERCIBIENDO EL LOGRO QUE HA TENIDO EL ALUMNO CON DI.			
EVALÚA PERMANENTEMENTE.			
MONITOREA EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO CON DI			
LAS INDICACIONES SON CLARAS PARA TODOS LOS ALUMNOS.			
PROPICIA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO CON DI EN IGUALDAD CON SUS PARES.			
COMPONENTES DE LA ESCUELA	SI	NO	OBSERVACIONES
OBJETIVOS			
EXISTE UNA COHERENCIA CON LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS CON SU PRÁCTICA DOCENTE			
RECURSOS			
SE ESTABLECEN TIEMPOS DE ACUERDO A LO PLANEADO			
SE UTILIZAN DIFERENTES MATERIALES O RECURSOS DURANTE LA CLASE			
SE GENERAN ESTRATEGIAS ACORDES A LAS CARACTERISTICAS DEL ALUMNO CON DI			
SE CONSIDERA EL RITMO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO CON DI			
ESTUCTURA			
SE DISTRIBUYEN RESPONSABILIDADES PARA RESPONDER A LAS BAP EN EL CENTRO.			
LA RELACION CON DOCENTES ES CONSTRUCTIVA			

SE BUSCAN SOLUCIONES EN CONJUNTO PARA LA ELIMINACIÓN DE BAP.			
SE COMPARTEN ESTRATEGIAS ENTRE DOCENTES			
TODOS RESPONDEN A LAS BAP DE LOS ALUMNOS			
TECNOLOGIA			
SE CUENTA CON UNA PLANEACIÓN PREVIA A LA CLASE			
SE REALIZA UNA FLEXIBILIDAD CURRICULAR DIRIGIDO AL ALUMNO CON DI.			
EXISTE UNA PROGRAMACIÓN EN LAS REUNIONES			
LAS REUNIONES SE LLEVAN A CABO DE MANERA FORMAL			
PARTICIPAN TODOS EN LAS REUNIONES DE DOCENTES			
CULTURA			
PROPICIA QUE LOS ALUMNOS VALOREN Y RESPETEN LAS DIFERENCIAS ENTRE SUS COMPAÑEROS			
EXISTE UN AMBIENTE DE RESPECTO CON LOS ALUMNOS			
EXISTE UN AMBIENTE DE RESPECTO CON LOS DOCENTES			
SE GENERE UNA AUTOEVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE			
SE GENERA UNA CO- EVALUACIONEN LA PRACTICA DOCENTE ENTRE DOCENTES			
EXISTE UN COMPROMISO POR LA DI.			
ENTORNO			
LA ZONA GEOGRAFICA DE LA ESCUELA INFLUYE ENLAS BAP DEL ALUMNO CON DI.			
EL NIVEL SOCIECONOMICO INFLUYE EN LAS BAP DEL ALUMNO CON DI.			

Anexo 3. Cartas descriptivas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN: 1	PROPÓSITO: Que la docente tenga conocimiento de la condición de manera general del alumno, además de familiarizarse de sus características para que en su futuro genere respuestas ajustadas.
TEMA: Comprender qué es la discapacidad intelectual.	
	ESTRATEGIA: Implantación (mostrar, explicar y difundir información)
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes abstractas - Cuento de Lola - Presentación electrónica. - Tríptico
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compartir a la maestra imágenes abstractas para que las interprete con un límite de tiempo. Esto con la finalidad de mostrar las diferentes maneras de introyectar información. -Se leerá con la maestra al cuento de “Lola” el cual tiene como temática la Discapacidad intelectual. -Generar una conversación con la maestra sobre los que se entiende por discapacidad intelectual. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -compartir con la docente información que refiere a la definición de discapacidad intelectual y cómo su evolución ha impactada en el contexto educativo. Esta actividad se realizará mediante una diapositiva en power point. -Se compartirá a la docente un tríptico de autoría propia con la información expuesta, añadiendo fuentes de información para su consulta. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generar con la docente una lluvia de ideas sobre lo se entiende por discapacidad intelectual. Posterior a eso la docente creará una definición a partir de las ideas surgidas. -al concluir la sesión la docente podrá expresar en un diario de actividades que fue lo que aprendió, qué no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió. Se narrará brevemente si en su experiencia laboral se ha encontrado con la misma condición y en caso de ser así, se manifestará de qué forma se respondió. -Se acordará con la docente, pasar después de las sesiones para dar un seguimiento de las fortalezas o áreas de oportunidad de la intervención. 	
PRODUCTO: Lista de ideas, definición construida, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:2	PROPÓSITO: Que se comente con la maestra Ana las características de la discapacidad intelectual, además que de crear con la maestra un diagnóstico presuntivo pensado para brindar respuesta oportuna al alumno en contextos comunes.
TEMA: Características del alumno con DI.	
	ESTRATEGIA: Implantación(mostrar, explicar y difundir información)
TIEMPO: 90 minutos	RECURSOS: -Video “el caso de Lorenzo” https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg -Presentación power point -Lista de asistencia -Informes de seguimiento de UDEEI
ACTIVIDADES	
<p>Inicio: -Presentar a la docente el video del caso de Lorenzo. Después proponer la discusión sobre el tema abordado, resaltando la importancia que tiene la docente para responder a la problemática planteada en el video.</p> <p>Desarrollo: -se visualizará con la docente la presentación en power point dedicada a las características de la discapacidad intelectual.</p> <p>-Se dialogará con la docente las características de la condición del alumno en particular. -Se proporcionará a la docente una lista de sus alumnos, en donde podrá expresar las características generales que ha identificado en ellos, con el propósito de clarificar las diferencias en recursos que demanda el alumno con discapacidad intelectual así como responder a sus BAP en contextos comunes. -Con el apoyo del maestro especialista de UDEEI, se compartirá con la maestra titular características del alumno con discapacidad intelectual, elaborando con ello un informe general de las características de los alumnos que probablemente enfrenten otro tipo de barreras.</p> <p>Cierre: -A partir de lo anterior se creará con la docente posibles alternativas para dar respuesta a las BAP que enfrenta el estudiante con discapacidad intelectual de manera individual y con sus pares. -Al concluir la sesión se le pedirá a la docente que escriba en el diario de aprendizaje qué aprendió en la sesión, qué no sabía previo a esto, cómo lo aprendió y para qué le servirá.</p>	
PRODUCTO: Lista de características, informe general de los alumnos, posibles alternativas para responder a las BAP, diario de aprendizaje y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN: 3	PROPÓSITO: Que la docente identifique en qué consiste la flexibilidad, el proceso de su construcción y de qué forma ha estado presente la flexibilidad curricular en su práctica docente
TEMA: Flexibilidad como apoyo en la atención a la discapacidad	
	ESTRATEGIA: Implantación(mostrar, explicar y difundir información)
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación electrónica.. - formato de metodología. - formato de mapa conceptual. - planeación de la docente. - Diario de actividades y seguimiento.
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generar con la docente una conversación sobre lo que se entiende por flexibilización curricular. -Dialogar con la docente en que consiste la flexibilización curricular y que se requiere para conseguirla. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compartir de manera general que es la flexibilización curricular y su importancia para responder a las BAP de los alumnos. Se presentara para esta actividad la diapositiva “La flexibilidad curricular”. -Reflexionar con la docente sobre el tema y dónde ha estado presente en su práctica. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar formato de mapa conceptual de los componentes curriculares flexible para que la docente pueda complementar la información. -Proporcionar formato de metodología construido por la UDEEI 302 (funcionando como guía) y la planeación didáctica de la maestra titular para que se realice en colaboración con el asesor una flexibilización en su planeación dando respuesta a las BAP del alumno en prioridad. Cabe mencionar que se rescataran las alternativas que resultaron en la sesión dos, para crear dicha propuesta. -La maestra manifestará en el diario de aprendizaje al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, que no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió. 	
PRODUCTO: Mapa conceptual, flexibilización en planeación didáctica, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN: 4	PROPÓSITO: Que la maestra reconozca la importancia de inclusión en la educación básica y para favorecer el aprendizaje, participación y permanencia del alumno
TEMA: Proceso de inclusión educativa	
	ESTRATEGIA: Implantación(mostrar, explicar y difundir información)
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación electrónica. . - Hojas de colores - Cuadros y círculos cortados. - Cuento “por cuatro esquinitas de nada” de Jérôme Ruillier. - indicadores con preguntas. (C2. Orquestando el aprendizaje) - cuestionario de indicadores. (C2. Orquestando el aprendizaje)
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se le hará entrega a la docente de una hoja de color con un espacio recortado en forma de círculo. Se le pedirá que cruce en la hoja perforada cuatro nueve círculos y un cuadrado sin modificar el cuadrado. -posteriormente se hará lectura del cuento “por cuatro esquinitas de nada” -se discutirá el proceso que la maestra decidió en el primer ejercicio y se reflexionara sobre las semejanzas que se pudo encontrar en el cuento con la situación real que ha vivido en su práctica docente. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se dialogará con la docente sobre lo que entiende por educación inclusiva. -Se le presentara a la docente una presentación electrónica en la que se hable del “proceso de inclusión en la educación básica” -se propiciará una conversación con la docente para conocer cómo se ha vivenciado la inclusión durante su experiencia laboral. -La docente realizará una narración sobre el proceso de inclusión que vivió a lo largo de su vida académica hasta la fecha que es docente y qué propuesta haría siendo una protagonista en la educación básica. - se le proporcionará a la docente un cuestionario diseñado con base al documento “Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica” específicamente en el apartado C2. Orquestando el aprendizaje en el cual se le apoyará a la maestra en contestarlo y reflexionarlo en conjunto. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La maestra podrá manifestaren el diario de actividades al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, qué no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió. 	
PRODUCTO: Narración, cuestionario, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:5	PROPÓSITO: Propiciar con la maestra titular una planeación accesible para el alumno mediante una flexibilidad curricular, a partir de los conocimientos previos de la docente y con las sugerencias propuestas en la sesión cuatro.
TEMA: El lugar que ocupa la flexibilización curricular en la planeación docente.	
	ESTRATEGIA: Proceso-desarrollo
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Planeación de la docente - Formato de metodología creado por la UDEEI - Lista de habilidades - Informe general de las características de los alumnos.
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <p>-Se analizará con la docente el proceso que realiza para crear su flexibilización curricular.</p> <p>- Identificar junto con las maestras las diferencias o similitudes encontradas en sus ajustes con las propuestas que se plantearon en sesiones anteriores.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Identificar en las planificaciones de la maestra, la flexibilización generada por ella</p> <p>-A partir del análisis, se construirá una flexibilización tomando en cuenta lo sugerido en la sesión tres, sirviendo el asesor simplemente como un mediador. Esto se realizara con el apoyo del formato de metodología y la lista de características creado por la docente en la sesión dos.</p> <p>-Generar un análisis crítico de la planeación que la docente realizó de manera individual con la que se asesoró para identificar en la primera planeación aspectos a conservar y otros a descartar.</p> <p>Cierre:</p> <p>-La maestra manifestará en el diario de actividades al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, que no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió.</p>	
PRODUCTO: Planeación flexible diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:6	PROPÓSITO: Que la maestra identifique mediante sus planeaciones de qué forma ha dado respuestas a las barreras que enfrenta el alumno con DI. A partir de un trabajo colaborativo con la docente crear un espacio de reflexión y con ello propiciar un plan de acción con el asesor. .
TEMA: La respuesta de la docente ante las BAP del alumno.	
	ESTRATEGIA: Proceso-desarrollo
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Planeación de la docente - Formato de metodología creado por la UDEEI - Lista de características - Informe general de los alumnos.
ACTIVIDADES	
<p>Inicio: Se conversará con la maestra sobre las características generales que se identificaron en la sesión dos, preguntando si habían estado presentes anteriormente.</p> <p>Desarrollo: -De la planeación realizada por la docente se identificará junto con ella, si existen respuestas específicas para responder a las BAP del alumno con discapacidad intelectual. -Posteriormente con la flexibilización construida en la sesión cinco se analizarán y/o consensuará con las maestra, alternativas para responder a las BAP del alumno en particular. -Se generará un análisis crítico con la maestra sobre los apoyos específicos que está proponiendo a diferencia de la poca claridad o nula presencia de presupuestas en la planeación que realizo individualmente.</p> <p>Cierre: -la maestra manifestará en el diario de actividades al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, qué no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió.</p>	
PRODUCTO: Planeación flexible con respuestas claramente específicas para las BAP del alumno con discapacidad. Diario de actividades seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:7	PROPÓSITO: Que la maestra identifique si la respuesta a las BAP que proporciona al alumno sea en contextos en común y a beneficio para todos los alumnos. . Generar un trabajo colaborativo con la docente y crear un espacio de reflexión y con ello propiciar un plan de acción con el asesor.
TEMA: La respuesta a las BAP en contextos comunes	
	ESTRATEGIA: Proceso-desarrollo.
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> - Planeación de la docente - Formato de metodología creado por la UDEEI - Lista de características - Informe general de los alumnos. - Cuadro comparativo (Inclusión- integración)
ACTIVIDADES	
<p>Inicio: -Leer junto con la maestra el cuadro comparativo entre inclusión e integración de Claudia Werneck. Comentarlo al final.</p> <p>Desarrollo: - Con base a la planeación de la maestra se identificara si las respuestas que había planteadas, habían sido creadas en contextos comunes. -De acuerdo a lo observado, se consensuará con la maestra respuestas que fortalezca al alumno en contextos comunes y a beneficio de todos los estudiantes. -Se propiciará la reflexión del trabajo realizado con la maestra y el que ella ha hecho individualmente para identificar aspectos a conservar.</p> <p>Cierre: -La maestra manifestará en el diario de actividades al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, qué no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió.</p>	
PRODUCTO: Planeación flexible que responde a las BAP del alumno en contextos comunes. Diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:8	PROPÓSITO: Analizar el impacto de la inclusión en la flexibilización, en las respuesta propuestas y en el papel protagónico que tiene la maestra en el proceso de la inclusión.
TEMA: El impacto de la inclusión en el trabajo docente.	ESTRATEGIA: Proceso.
	RECURSOS: -video de clase -lista de cotejo -cuestionario
TIEMPO: 90 minutos.	
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se pedirá la autorización de la maestra para grabarla mientras se encuentre en clase. -se recuperará información que se facilitó en las cuatro primeras sesiones. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -analizar con el video que se recuperó de las sesiones anteriores mientras impartía clase. -Se proporcionará a la docente un cuestionario de preguntas abiertas y una lista de cotejo construido a partir de los contenidos abordados en la sesión cuatro (plan de estudios y ley general de educación) y del documento “Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica” con el objetivo de analizar el proceso que llevó a cabo en el video para lograr una inclusión educativa. Posteriormente se comentarán las respuestas. -Crear una conversación en donde la maestra pueda expresar el impacto que percibe de la inclusión en la flexibilización, de las respuestas a las BAP y del papel protagónico que ocupa en el proceso. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La maestra manifestará escriba en el diario de actividades al finalizar la sesión qué fue lo que aprendió, qué no sabía del tema, cómo lo aprendió y para qué lo aprendió. 	
PRODUCTO: Lista de cotejo y cuestionario de indicadores, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:9	PROPÓSITO: Que la maestra diseñe una flexibilización curricular en sus planeaciones semanales, reflejando las sugerencias brindadas en las cuatro primeras sesiones. .
TEMA: Dominio independiente de la flexibilidad curricular.	
	ESTRATEGIA: Colaboración
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: planeaciones de las docentes -listas de características de los alumnos -informe general -formato de metodología -hoja anexa
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se le compartirá a la docente lo que se pretende trabajar para esta sesión y su finalidad, dándole la oportunidad de añadir cosas que fortalezca su aprendizaje. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente realizará una flexibilización curricular de las planeaciones semanales con el apoyo de la lista de características, informe general y formato de metodología. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En dicha propuesta se propiciará a que la maestra justifique con base en lo visto en las anteriores sesiones. - La maestra podrá manifestar en el diario de actividades al finalizar la sesión qué propuso, por qué lo propuso, de qué forma y para quién lo realizó. 	
PRODUCTO: Planeaciones semanales de la docente, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:10	PROPÓSITO: Que la maestra replique los aprendizajes adquiridos en el asesoramiento, al docente a quien se le asignó el grupo para el siguiente ciclo escolar y con ello seguir dando respuesta a las BAP del alumno con discapacidad intelectual.
TEMA: Dominio independiente de la flexibilidad curricular y replicarlo.	
	ESTRATEGIA: Colaboración
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: -planeaciones -informe construido -formato de metodología
ACTIVIDADES	
<p>Inicio: -Se le compartirá a la docente lo que se pretende trabajar para esta sesión y su finalidad, dándole la oportunidad de añadir cosas que fortalezca su aprendizaje.</p> <p>Desarrollo: - La maestra en atención comentará de manera general las formas de trabajo que ha realizado con la estudiante. -Ambos maestros trabajarán sobre la planeación de cuarto año. Donde la maestra en atención ocupará los recursos construidos y metodologías sugeridas durante las sesiones y así proponer evaluaciones iniciales realizadas al comienzo del ciclo escolar posterior. -Que la maestra realice un informe de las propuestas que creó en la planeación, sustentando su planteamiento con base a lo aprendido en las ocho sesiones anteriores.</p> <p>Cierre: -La maestra comentará en el diario de actividades al finalizar la sesión qué propuso, porque lo propuso, de qué forma y para quien lo realizo.</p>	
PRODUCTO: Replica de las habilidades adquiridas para responder a las BAP, informe de las sugerencias, diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN:11	PROPÓSITO:
TEMA: Pasando la voz sobre una condición.	Generar una cultura consiente sobre una condición en particular y el papel que ocupa la educación generar su inclusión.
	ESTRATEGIA: Colaboración.
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: -papel américa -hojas de color -plumones -tijeras -engrapadora -tríptico -invitación
ACTIVIDADES	
<p>Inicio: - Se le compartirá a la docente lo que se pretende trabajar para esta sesión y su finalidad, dándole la oportunidad de añadir alternativas que permita llegar al objetivo de concientizar a los docentes.</p> <p>Desarrollo: - Se le proporcionará al docente papel américa, holas de colores, tijeras, y engrapadora para que construya un mural informativo dirigido a la comunidad educativa, abordando la condición en particular del alumno a quien está respondiendo sus BAP. Se realizarán invitaciones con hojas de color para generar la curiosidad delos docentes. -La docente construirá otro medio para la difusión de la información más personalizada a los docentes. Se le va a sugerir realizar el tríptico, sin embargo ella considerara el más viable de acuerdo a su experiencia.</p> <p>Cierre: -La maestra manifestará en el diario de actividades al finalizar la sesión qué propuso, por qué lo propuso, de qué forma y para quién lo realizó.</p>	
PRODUCTO: Muro informativo, medio de difusión (tríptico), diario de actividades y seguimiento.	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	
PROPUESTA: LA MIRADA A LA INCLUSIÓN, UN REFLEJO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A UNA MAESTRA	
SESIÓN: 12	PROPÓSITO: Generar conciencia sobre la importancia que tiene la flexibilidad curricular para responder a las BAP de los alumnos de manera oportuna para conseguir un trabajo colaborativo en el centro.
TEMA: Pasar la voz sobre la flexibilización	
	Estrategia: Colaboración
TIEMPO: 90 minutos.	RECURSOS: -Buzón de recomendaciones. -caso construido -hojas de color
ACTIVIDADES	
<p>Inicio:</p> <p>-Se le compartirá a la docente lo que se pretende trabajar para esta sesión y su finalidad, dándole la oportunidad de añadir alternativas permita llegar al objetivo de concientizar a los docentes.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>-Sugerir a la docente utilizar el informe general del alumno con DI realizado en la sesión 10, el cual va hacer llegar a sus pares para que realicen sugerencias y responder en conjunto las BAP del alumno.</p> <p>-Que la maestra construya un medio de difusión exponiendo el papel que ocupa la flexibilización curricular para responder a las BAP de los alumnos.</p> <p>-Se colocará en el centro “buzón de recomendaciones” donde se le solicitara a los docentes que concentren sus recomendaciones del caso que construyó la maestra. Explicándoles que es un recurso el cual podrán ocupar posteriormente para fortalecer su trabajo docente.</p> <p>-La maestra analizará las sugerencias para conocer los diversos tipos de ayuda que proponen sus compañeros, contrastándolo con lo aprendido en la intervención.</p> <p>-se analizara con la maestra los trabajos realizados por el alumno que fueron propuestos a partir de la flexibilización curricular para identificar el avance logrado e impacto que ha te el alumno con las respuestas creadas en la intervención.</p> <p>Cierre:</p> <p>-La docente construirá otro medio para la difusión de la información más personalizada a los docentes. Se le va a sugerir realizar el tríptico, sin embargo ella considerara el más viable de acuerdo a su experiencia.</p> <p>-Para esta sesión se expresará en el diario las debilidades y fortalezas que percibió en la intervención.</p> <p>-Se generará una autoevaluación del avance que ha identificado en su práctica docente para responder a las BAP del alumno, recopilando el formato de seguimiento “Fortalezas en la práctica docente” y del diario de actividades que se realizó a lo largo de la asesoría.</p>	
PRODUCTO: Caso construido, propuesta, medio de difusión, diario de actividades, seguimiento.	

Anexo 4. Diario de Actividades.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Diario de Actividades

Sesión 1:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué lo aprendí?
<p>- La DI tiene su tamaño pero no tiene cura, las personas con DI tienen algunas limitaciones para actuar en diferentes áreas o situaciones.</p> <p>- No solo es la persona en si, también tiene que ver con su relación con el entorno.</p> <p>- Detenia otra denominación muy discriminatoria y segregada de la DI (Retraso, idiota, etc).</p>	<p>- Folleto informativo</p> <p>- Cuento "Raquel"</p> <p>- PPT.</p>	<p>Aprendo para informarme sobre la DI, ofrecer mi apoyo en el aprendizaje escolar del alumno, para identificar técnicas y estrategias específicas; conocer las potencialidades e intereses del alumno y proporcionarle oportunidades de rendimiento.</p>

Fortalezas en la práctica docente:

Durante esta semana pude identificar que mi labor como docente se enriqueció en la manera de ver la discapacidad intelectual ya que al no tener conocimiento de la dificultad de Carlos, no me atrevía a trabajar en detalle con el alumno. Me gustaría que me dieras materiales concretos para Carlos y si es posible trabajar con el alumno para fortalecer los contenidos ya vistos.

Sesión 2:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué lo aprendí?
<p>Las características de Discapacidad Intelectual entre las cuales son:</p> <p>• limitaciones cognitivas</p>	<p>PP \neq</p> <p>Video:</p> <p>- El caso de Lorenzo</p> <p>- Formatos</p>	<p>Para saber con que características se van a trabajar que habilidad de Carlos tiene</p>

<p>° Atención / Atención " en su aprendizaje " para adquirir información. - DI, se encuentran varios niveles • DI Profundo • DI Grave • DI Moderado • DI Leve</p>	-	<p>Conceptuales, prácticas y sociales.</p>
--	---	--

Fortalezas en la práctica docente:
 Durante esta semana las clases las he sentido con mayor seguridad, ya que al conocer y comprender las diferentes características que los tiene, puede prevenir, debido a su discapacidad Intelectual, he tomado medidas para que ellos no se distraiga, participe y se involucre en las actividades. Insisto, en actividades concretas y trabajo directo con el alumno, me gustaría mucho, gracias.
 Sesión 3:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué lo aprendí?
<p>- Lo que conlleva una flexibilidad curricular entendido, por éste una estrategia generalizadora de habilidades para responder a las demandas sociales. - No todos los elementos curriculares se pueden flexibilizar. - Es un trabajo en conjunto, considerando diferentes aspectos.</p>	<p>- PPT: Flexibilidad Curricular - Actividad - Llenado de mapa Conceptual.</p>	<p>Para aplicar la flexibilidad curricular en mi planeación didáctica.</p>

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Fortalezas en la práctica docente:
 Esta estrategia permitió que en esta semana chi no ponga trabajo extra a la tarde, y por lo tanto no hacer doble planeación. Me quedo con dicha estrategia. :)

Sesión 4:

¿Qué aprendí?	¿Cómo lo aprendí?	¿Para qué lo aprendí?
<p>- La inclusión en la educación es un proceso para responder a la diversidad, garantizando el derecho a oportunidades sociales y educativas.</p> <p>- Dentro de la escuela se deberá tener en cuenta la realidad de los alumnos.</p>	<p>P.P.T. Inclusión</p> <p>- cuestionario</p>	<p>Para tener conocimiento de como se debe hacer la inclusión desde la mirada educativa, tener en cuenta la normatividad que la sustenta.</p>

Fortalezas en la práctica docente:
 Este proceso de inclusión, en lo particular creo que es de suma importancia que todos los compañeros docentes lo reflexionen en todo momento, para así poderlo alcanzar.

Anexo 5. Cuadro de la metodología (UDEEI 302)

Alumno: _____ Grado y grupo: _____

FLEXIBILIDAD CURRICULAR	
<p>Estrategia que caracteriza al currículo y se contempla desde la planeación didáctica, el desarrollo de la evaluación del aprendizaje, es una práctica que de manera cotidiana, tendría que estar en el aula. Implica asumir la accesibilidad del currículo para todos, independientemente de las condiciones físicas, lingüísticas, religiosas, económicas, etc. Es el desarrollo de aprendizajes escolares de una manera clara e intencionada.</p>	
METODOLOGIA DE TRABAJO	
APRENDIZAJE ESPERADO PRIORIZADO	FLEXIBILIDAD CURRICULAR
Aprendizaje que se quiere el alumno logre.	
FORMAS DE TRABAJO	
Que el alumno trabaje de manera conjunta con otros compañeros ya sea en parejas, o pequeños equipos, priorizando los compañeros que le favorecerán para desarrollar el trabajo.	
MATERIALES DE TRABAJO	
Material concreto, visual, auditivo, bibliográfico, etc. Considerando ritmo y estilo de aprendizaje.	
INSTRUCCIONES	
Instrucciones claras, breves y sencillas.	
PARTICIPACIÓN	
Favorecer la participación del alumno considerando ritmo, estilo de aprendizaje, puede ser evaluada de forma verbal o con una producción relacionada al aprendizaje esperado.	
COMPLEJIDAD EN LAS TAREAS	
Es necesario que la complejidad de las actividades sea menor a la del resto de sus compañeros y que responda a las necesidades del alumno.	
EVALUACIÓN	
Individual Que responda a los aprendizajes priorizados. Considerando los tiempos según el ritmo de aprendizaje del alumno y el estilo de aprendizaje.	

DOCENTE: _____ ASIGNATURA: _____

Anexo 6 Cuestionario 1 “Prácticas inclusivas en el aula”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: “LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE”
SESIÓN 4
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Instrucciones: Con base a tu experiencia docente reflexiona y contesta el siguiente cuestionario, justifica tus respuestas.

1-¿Las actividades de aprendizaje reflejan la variedad de intereses de los alumnos?

Sí, intento realizar actividades que los alumnos puedan asociarlo a su cotidianidad.

2-¿Las actividades de aprendizaje ofrecen oportunidades para llevar a cabo tareas en parejas y en grupos, así como trabajo individual y con toda la clase?

Prefero más al trabajo en pequeños grupos y en pares para que apoyen a los que a realizar sus trabajos ejercicios en el trabajo individual, doy actividades extras para aquellos que terminan antes. Pero con toda la clase muy pocas veces considero esta forma de trabajo.

3-¿Las actividades toman en cuenta experiencias fuera del aula, en la escuela y en su contexto más cercano y visitas a otros lugares?

Sí, claro en todo momento.

4-¿Las actividades amplían o enriquecen el aprendizaje de todos los alumnos?

No en todos. Por ejemplo, en los que me es difícil tener actividades para el alumno que enriquezcan a sus compañeros.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 4
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

5-¿Reconoces el tiempo adicional que necesita el alumno con discapacidad para utilizar el equipo necesario a la hora de realizar trabajos prácticos? *No*

6-¿Las actividades de aprendizaje incluyen experiencias compartidas que pueden ser desarrolladas de diferentes maneras por los alumnos?

Si, en cuanto a los alumnos comparten sus experiencias que han tenido en la calle para resolver algún problema matemático.

7-¿Las actividades consideran la experiencia, el conocimiento y las habilidades que los alumnos han adquirido fuera de la escuela?

Si, claro en todo momento.

8-¿Las actividades de aprendizaje involucran emocionalmente a los alumnos?

Si, en el apoyo del servicio de UDEEI.

9-¿Se anima a los alumnos a preguntar cuando no entienden algo?

Si, mediante la verificación de instrucciones.

10-¿Los alumnos pueden mostrar su trabajo a través de una variedad de formas, usando el dibujo, las fotografías, la grabación de video y de sonido, así como la escritura?

Si, en su mayoría para fortalecer a las habilidades de Carlos.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 4
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

11-¿Se aprovechan los avances tecnológicos, como programas de reconocimiento de voz, para apoyar a los alumnos que experimentan dificultades severas en la escritura?

No, no se cuenta con el recurso del aula.

12- ¿Se apoya a los alumnos que son tímidos a la hora de hablar en público, para que participen?

Si, con constantes preguntas sobre el tema aunque a veces no se obtenga una respuesta favorable.

13-¿Se fomenta que los alumnos identifiquen que quieren aprender y que asuman la responsabilidad de su aprendizaje?

No.

14-¿Se fomenta que los alumnos desarrollen el aprendizaje considerando sus intereses fuera de la escuela?

Si, al crear actividades que asocian en su comportamiento con lleva a que involucren sus intereses.

15-¿Se enseña a los alumnos la forma otra, escrita y en otros códigos, tanto individuales como grupales? *No.*

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 4
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

16-¿Se involucra a los alumnos en la búsqueda de alternativas para superar sus propias barreras para el aprendizaje y las de otros compañeros?

No, creo que hace falta que los alumnos tengan conocimiento de su estilo y ritmo de aprendizaje para que ellos busquen dichas alternativas.

17-¿Se han previsto actividades para que los alumnos de diferentes edades y logros puedan ayudarse mutuamente en el aprendizaje?

Sí, mediante el alumno monitor.

18-¿Las actividades de aprendizaje fomentan la comprensión de las diferencias de origen, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias y religión?

No.

19-¿Evaluar a los alumnos implica identificar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación?

Sí, ya que me ha permitido identificar habilidades de los diversos alumnos en sus diferentes procesos de aprendizaje y participación.

20-¿Existe una variedad de formas el aprendizaje que tengan en cuenta las diferencias en la personalidad, los intereses y las habilidades de los alumnos?

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 4
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

No, me falta bajar en ello para que esa variedad de trabajo fortalezca a Carlos.

21-¿El equipo de educación especial está vinculado al grupo y al desarrollo del currículo en lugar de apoyar únicamente a estudiantes que enfrentan BAP?

Si, está vinculado, sin embargo, en algunas actividades requiere de apoyo individualmente a Carlos. Por ejemplo, al realizar un examen.

22-¿El equipo de educación especial está vinculado en la planificación y revisión de actividades de aprendizaje?

No, pero brinda sugerencias generales para trabajar con el alumno a lo largo de ciclo escolar.

23-¿Los padres/ tutores y otros miembros de la comunidad apoyan el aprendizaje en la escuela?

Si, hoy por hoy se logra ver un gran involucramiento de la madre de Carlos.

Anexo 7. Narración del proceso de inclusión.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 4

ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Instrucciones: Escribe brevemente el proceso de inclusión que has vivido a lo largo de tu vida académica como estudiante y ahora como docente. Añade una propuesta para generar una real inclusión educativa.

Anteriormente para dar respuesta a la problemática, los profesores se centraron en los estudiantes con tendencias físicas y asistenciales, los cuales se identificaban como "Enfermos". En mi experiencia académica, durante mi nivel básico fui testigo de lo que se conoce como segregación, ya que en las escuelas que me encontraba no tenía compañeros con dichas características, ya que se daba por hecho que aquellos niños "Enfermos" se encontraban en centros especializados.

Quiero pensar que cuando me encontraba en nivel medio superior se genera la propuesta de la integración, ya que se aceptaba la matriculación sin personas con alguna discapacidad o con otras necesidades educativas especiales. En mi experiencia laboral donde me percaté la insistencia para llegar a la inclusión, que aunque en diversas escuelas se han traído cambios, este proceso no ha logrado impactar en forma significativa.

En el área educativa y en torno a la profesión del docente, en múltiples dimensiones lo que implica mayor reflexión en el desafío de atender a la diversidad estudiantil.

Existen brechas entre el ideal de la educación para todos; se requieren cambios en la aproximación a las diversas características de los estudiantes y en las prácticas educativas; aumento de aprendizajes y de la participación de los estudiantes y la minimación de las barreras para su aprendizaje.

Anexo 8. Ejemplos del formato “flexibilidad curricular 1”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE
 SESION: 5
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNANDEZ

Flexibilidad curricular

Asignatura: Español	Bloque 5	Enfoque: Desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las prácticas sociales del lenguaje.	Tema: Conocer datos biográficos de un autor de la literatura infantil o juvenil.
Aprendizajes esperados: Identificar datos específicos a partir de la lectura. Identificar la utilidad de relatos biográficos para conocer la vida de personajes interesantes. -Recuperar los datos relevantes sobre la vida de un autor en un texto y las relaciones con las obras.		Temas de Reflexión Comprensión e interpretación: Características de los personajes, trama, escenarios y ambiente de la obra leída. -Semejanzas y diferencias en la obra de un mismo autor. Búsqueda y manejo de la información: -Lectura para localizar información en los textos. Propiedades y tipos de textos: Características y funciones de las biografías. Conocimientos del sistema de escritura y ortografía: -Comillas para citar -Guiones para diálogos directos. -Acentuación gráfica de verbos y palabras que introducen preguntas. Aspectos sintácticos y semánticos: Modos verbales que reportan palabras, sensaciones y juicios de otros: Demandar, preguntar, enfatizar, sentir, entre otros.	

→ 1.-Aprendizajes esperados.

Sugerencias:

- Solicitar apoyo en casa para realizar la lectura previa a la clase.
- Dialogar con el alumno sobre la finalidad e importancia de los relatos biográficos. Tomar en cuenta aspectos de su vida cotidiana.
- Dialogar con el alumno sobre textos que conozca. Hacer recomendaciones de libros con base a su interés para que genere una lectura en casa previamente y

Sugerencias:

-Aclarar al alumno que los temas a discutir son a partir de lo que leyó previamente en casa o de lo que conoce de acuerdo a su experiencia.

-Dialogar las actividades, indicaciones y/o información con el alumno por secciones y tiempos. Por ejemplo:

- Tiempo 1 – dibujar el título del cuento.
- Tiempo 2 – dibujo del autor.
- Tiempo 3 – dibujo del personaje.
- Tiempo 4 – trama.
- Tiempo 5 - desenlace

Propiciando en el proceso de la construcción del dibujo su reflexión

Instrucciones cortas y repetidas varias veces si es necesario. Dialogar las actividades, indicaciones y/o información por secciones y tiempos.
- Verificación de instrucciones (preguntar si es necesario y pasar a su lugar para verificarlo).

3.-Materiales de trabajo.

Sugerencias:

-Dibujo.

-Tiempo considerado para que el alumno anote las respuestas.

-Monitoreo para que apunte las respuestas en el libro. Colocar al alumno cerca de la posición de la maestra.

-Pictogramas para el tema de reflexión "comprensión e interpretación"

*Dibujos de: Autor, Personajes, Trama, Desenlace, Escenarios en un cuento en específico. (Se le dotan al alumno para su identificación). * El material servirá como recurso para el grupo.*

→ Tiempo considerado el que el alumno conteste el libro, asignarle un lugar de modo que este de frente a la pizarra.

Anexo 9. Ejemplo de la lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización” (características individuales del alumno)

Ejemplo de lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE
 SESION: 6 y 7
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNANDEZ

Instrucciones: Marcar con (x) si están presentes o no las respuestas brindadas con la flexibilización curricular según las características del alumno y en un contexto común. En el apartado de observaciones puede ser utilizado para expresar de qué forma se realizará en caso de no estar presente.

Respuestas brindadas con la flexibilización	Si	No	Observación
APRENDIZAJES ESPERADOS PRIORIZADOS (CARACTERISICAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO):			
1-¿Se generan actividades de acuerdo a lo que el alumno sabe hacer y puede hacer?	✓		
2-Las actividades en clase son pesadas a partir de los estilos de aprendizaje del alumno.	✓		
3-Los tiempos predispuestos en las actividades son pensadas a partir del ritmo de aprendizaje del alumno.	✓		
4-En las actividades se consideran los conocimientos previos del alumno.	✓		
5- Las actividades están pensadas de acuerdo a la condición del estudiante	✓		
6- Las actividades fortalecen los aprendizajes esperados priorizados del bloque.	✓		
APRENDIZAJES ESPERADOS PRIORIZADOS (EN CONTEXTOS COMUNES):			
1-¿Las actividades planeadas son pensadas para todos los alumnos?	✓		

Indicador para flexibilizar las instrucciones según las características individuales del alumno:

INSTRUCCIONES (CARACTERISTICAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO)	Si	No	Observación
1-Existen instrucciones específicas al estudiante.	✓		
2-Las instrucciones son claras, breves y sencillas.	✓		
3-Las instrucciones son metódicas (pasa por paso, actividad por actividad)	✓		
4-Se corrobora que el alumno entendió las instrucciones	✓		

Anexo 10. Ejemplo de la lista de cotejo “Respuestas brindadas con la flexibilización” (contextos comunes)

Ejemplo del indicador “Complejidad de las tareas” (contextos comunes)

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE
 SESION: 6 y 7
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNANDEZ

1-La complejidad de las tareas del alumno es menor a las del resto de sus compañeros.	✓		
2-La complejidad de las tareas se considera a partir de su condición.	✓		
3-La complejidad de las tareas se considera a partir de sus estilos y ritmos de aprendizaje.	✓		
4-La complejidad de las tareas se considera a partir de sus conocimientos previos.	✓		
5-La complejidad de las tareas (menor) empobrece a los aprendizajes esperados del bloque.		✓	
COMPLEJIDAD EN LAS TAREAS (CONTEXTOS COMUNES)			
1-Se buscan otras alternativas según la condición del alumno para que cumpla con las tareas al igual que sus compañeros.	✓		
2-Se buscan otras alternativas según los estilos y aprendizajes del alumno para que cumpla con las tareas al igual que sus compañeros.	✓		
3-Las alternativas consideradas cumplen con los mismos aprendizajes esperados de todos los alumnos.	✓		
4-Los productos realizados a partir de las alternativas aportan a sus compañeros.	✓		
EVALUACION (CARACTERISITICAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO)			

Anexo 11. Cuestionario 2 “Observo lo que incluyo”

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: “LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE”
SESIÓN 8
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Instrucciones: Con base a lo observado en el video contesta las siguientes preguntas, justificando el porqué de sus respuestas.

Proceso de inclusión:

1-¿Se responde a las BAP del alumno? ¿De qué forma?

R= *Sí, ya que actualmente se elabora la flexibilización de los contenidos.*

2-¿Genera un proceso de inclusión o de integración en las actividades? ¿Por qué?

R= *Sí, porque se adecúan los contenidos de acuerdo a las necesidades del alumno, por lo tanto hay un proceso de inclusión.*

3-¿En las actividades planeadas se generan la igualdad de oportunidades en cuanto a la participación del alumno, acceso de los aprendizajes y calidad de los mismos?

R= *Sí, mediante la flexibilización de indicaciones y preguntas: motivando a la participación de los alumnos.*

4-¿Genera un espacio acogido para todos, donde los alumnos se sientan acogidos y en donde todos aprendan juntos, enriquecidos por la heterogeneidad? ¿A partir de que actividades?

R= *Sí, ya que se toman en cuenta las diversas opiniones y participaciones de los alumnos.*

5-¿Reconoces las capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y diferentes experiencias de cada uno de los alumnos? ¿En qué parte del video se visualiza?

R= *Sí, en la lección introductoria, donde se rescataron los aprendizajes previos de los alumnos.*

Según los documentos oficiales:

6-¿Se garantiza el derecho a una educación obligatoria y de calidad en el alumno en prioridad? ¿De qué forma?

R= *Sí, a través de su integración e inclusión*

7-¿Se desarrolla plenamente el potencial humano, dignidad y autoestima del alumno en prioridad?

R= *Sí, a través de la motivación a la participación y fortalecimientos de los aprendizajes haciendo reconocimientos constantemente.*

8-¿Se forma al alumno para ser un ciudadano democrático, crítico y creativo? ¿A partir de qué actividades?

R= *Sí, a través de su participación, durante las preguntas.*

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
 SESIÓN 8
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

9- Con base a las actividades reflejadas en el video ¿Cuáles son las habilidades que se fortalecieron para que el alumno se enfrente a las demandas sociales? ¿De qué forma se fortalecieron?

R=

- Comunicación asertiva
- Participación
- Expresión verbal
- Convivencia.

A partir de lo reflexionado.

10- Con base a lo observado en el video completa la siguiente lista de cotejo, indicado con una paloma en la columna de "si" si se visualiza el indicador en el video, de lo contrario coloca la paloma en la columna de "no" y escribe en las observaciones cómo podrías lograrlo.

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
1-Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los alumnos	✓		
2-Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los alumnos	✓		
3-Se promueve el pensamiento crítico de los alumnos	✓		
4-Los alumnos participan activamente en su propio aprendizaje	✓		
5-Los alumnos aprenden uno de los otros	✓		
6-Las clases desarrollan una comprensión de la similitud y de las personas (diferentes proceso de aprendizaje) (Evitar el "no puede")	✓		
7-Las evaluaciones reconocen los logros de todos los alumnos	✓		
8-Existe una planificación de tiempos y actividades en la clase	✓		
9-Se toman en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos	✓		

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 8
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

10-Existen apoyos para que el alumno se adquiera los aprendizajes.	✓		
11- Los apoyos están pensados a partir de las características individuales del alumno.	✓		
12- Los apoyos se propician en contextos comunes a beneficio de todos los alumnos	✓		
13-Se generó una flexibilidad curricular	✓		

Anexo 12. "Formatos de Flexibilización"

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
 SESIÓN 9
 ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Flexibilidad curricular

Asignatura:	Bloque	Enfoque:	Tema:
Español	5	Desarrollo de competencias comunicativas.	Escribir notas periodísticas para publicar.
Aprendizajes esperados priorizados:		Temas de reflexión:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los datos incluidos en una nota periodística. - Identificar la organización de la información. Y el formato gráfico en las notas periodísticas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Propiedades y tipos de textos. 	

<ul style="list-style-type: none"> * Formas de trabajo Trabajar en binas, en las que cada uno se integre para dialogar con sus compañeros. * Materiales de trabajo <ul style="list-style-type: none"> - Nota periodística ampliada. - Hojas con partes de la nota periodística. * Instrucciones Proporcionar al alumno instrucciones claras y precisas, de una por una hasta que haya cumplido con el objetivo. * Participación. Motivar al alumno mediante preguntas sencillas para que exprese lo que conoce sobre el tema.
--

* Complejidad de las tareas

Se sugiere simplificar la actividad con el alumno a través de materiales visuales (imágenes y/o recortes) para facilitar la comprensión de los elementos de una nota periodística, apoyándose de una imagen ampliada que precise las partes.

* Evaluación

- Se sugiere motivar al alumno a explicar su producto final (nota periodística) explicando los elementos que la componen.

- Se trabajara de manera complementaria lo sugerido por el maestro especialista David, esto es el cuaderno de ejercicios para desarrollar habilidades básicas y cognitivas.

Flexibilidad curricular

Asignatura: <i>Español</i>	Bloque <i>5</i>	Enfoque: <i>Desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de las prácticas sociales</i>	Tema: <i>Escribir notas periodísticas para publicar</i>
Aprendizajes esperados priorizados: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los datos incluidos en una nota periodística (sucesos y agentes involucrados). - Identificación de la organización de información y el formato gráfico en las notas periodísticas. 		Temas de reflexión: <ul style="list-style-type: none"> - Propiedades y tipo de texto. 	

- Formas de trabajo: Trabajar la actividad del libro de forma grupal, para permitir que Carlos participe y se involucre.
- La construcción de la nota periodística será por equipos.
- Materiales de trabajo
Se utilizaron imágenes que representen los hechos de la nota periodística, escenario, tiempo y personas involucradas.
- Instrucciones
Se brindaron al alumno instrucciones claras y precisas de una en una hasta cumplir el objetivo.
- Participación
Carlos se involucrará en la aportación de las ideas que ha representado con apoyo de los materiales. Se motivará al alumno a través de preguntas.

Respecto al tema y sus conocimientos previos.

- Complejidad de las tareas.

La tabla de las Pág. 146 y 147 del libro, Carlos hará uso de ella mediante imágenes, las voces explicará posteriormente.

El trabajo final será en equipos involucrando a Carlos, indicando que será el quien deberá explicar la ilustración de la nota.

- Evaluación

* Participación activa

* Nota Periodística

- Se trabajará de manera complementaria a través del moderno viajero y geravos de habilidades cognitivas.

Trabajo que fue sugerido por el maestro especialista, David.

Anexo 13. Propuesta de flexibilidad curricular por los docentes.

Informe del alumno para los docentes.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 10
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

INFORME DE ALUMNO EN PRIORIDAD

1-Datos personales:

-Seudónimo: Carlos
-Edad: 9 años
-Condición: Discapacidad intelectual moderada.
-Grupo: 4-A.
-Maestra titular: Anel
-BAP del estudiante: planeación lineal.

-Características conceptuales:

- El lenguaje de Carlos es claro, no cuenta con lectura ni escritura, ya que se encuentra en un nivel pre-silábico.
- Describe de manera oral los objetos. Asocia las cantidades monetarias con dinero real. Cuenta correctamente del 1 al 20.
- Realiza operaciones básicas de un número. Utiliza fichas (familias silábicas)

-Características prácticas:

- Es autónomo en su autocuidado y en actividades para enfrentarse a la vida cotidiana.

-Características sociales:

- Sus relaciones sociales son restringidas
- Se muestra en el salón de clases tímido.
- La relación con la maestra y el grupo es favorable y con respeto. Sigue las reglas y obedece las normas.
- Participa cuando es motivado.

Apoiado por UDEEI.

2-Situación educativa:

-Español:

- Asocia con imágenes
- Copia del pizarrón sin comprender lo que está ocurriendo.
- Se encuentra en nivel pre-silábica.
- Identifica familias silábicas con fichas.
- Relaciona un contenido con su vida cotidiana.

-Estilos y ritmos de aprendizaje:

- Estilo de aprendizaje kinestésico y ritmo lento.
Se requiere de actividades prácticas y con material concreto.

-Participación en el aula.

- Se requiere constante motivación, mediante preguntas para desarrollar un tema, añadiendo opciones y le permita recordar.
- Supervisión para que el alumno se involucre y aporte en las actividades en equipo.
- Ajustar actividades de acuerdo a sus habilidades

Propuesta 1.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 10
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

Para el aprendizaje esperado el que debe ser prioridad sería: Identificar los datos incluidos en una nota periodística, puesto que se presenta la dificultad de retener mucha información, se debe buscar una actividad que maneje poca pero precisa información. Como por ejemplo el uso de tarjetas o fichas de trabajo con palabras clave referentes a lo que serían los datos de una nota periodística, mostrarle físicamente una nota periodística, la tome, observe y lea para cubrir con su estilo de aprendizaje kinestésico. Dentro de estas tarjetas también se pueden escribir las preguntas a responder para redactar una nota periodística. y pueda realizar su escrito con apoyo de algún compañero u en equipo donde se le tome en cuenta para la redacción.

Propuesta 2.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROPUESTA: "LA MIRADA DE LA INCLUSION UN REFLEJO HACIA LA PRACTICA DOCENTE"
SESIÓN 10
ASESOR: BRIAN ALAN ESLAVA HERNÁNDEZ

• Presentar al alumno un periódico para que lo observe e identifique las partes de una nota periodística.

↳ Título
↳ imagen
↳ información

• Presentar diferentes tipos de texto (cuento, poesía, novela, etc.) para que Carlos discrimine según las características de la nota periodística.

• Proporcionar al alumno imágenes de: deportes, política, cultura, nota amarilla, etc. para que Carlos identifique el tema a tratar.

• Proporcionar al alumno preguntas guía (qué, cómo, cuándo, dónde, quienes a qué hora) para que a partir de ellas el alumno analice la nota periodística junto con imágenes y pueda rescatar elementos importantes.

• Trabajar con imágenes para que el alumno haga "predicciones" y pueda crear su propia nota periodística.

Aprendizajes esperados: Identificación de la organización de la información y el formato gráfico de las notas periodísticas.
Identificar datos incluidos en una nota periodística (sucesos y agentes involucrados)

Propuesta en rotafolio:

PARA EL APRENDIZAJE ESPERADO SERIA:

- * IDENTIFICAR LOS DATOS INCLUIDOS EN UNA NOTA PERIODISTICA.
- * BUSCAR ACTIVIDAD CON Poca INFO.
 - ↳ USO DE TARJETAS
 - ↳ USO DE FICHAS
 - ↳ PALABRAS CLAVE (DE LA NOTA PERIODISTICA)
- * MOSTRARLE FISICAMENTE UNA NOTA PERIODISTICA
 - ↳ LA TOME
 - ↳ LA LEA
 - ↳ LA OBSERVE

} ESTILO DE APRENDIZAJE KINESTESICO.
- * ESCRIBIR PREGUNTAS A RESPONDER PARA REDACTAR UNA NOTA PERIODISTICA.

REALIZAR SU ESCRITO CON APOYO DE COMPANERO O EN EQUIPO PARA SU REDACCION MIENTRAS EL ALUMNO LO EXPONE