



Juntos transformemos
Yucatán
GOBIERNO DEL ESTADO

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



EDUCACIÓN ESPECIAL

SERVICIO DE APOYO

MANUAL DE OPERATIVIDAD
SEGUNDA EDICIÓN

**Manual de Operatividad del
Servicio de Apoyo de Educación Especial
del Estado de Yucatán**

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

Secretaría de Educación
Profa. Loreto Villanueva Trujillo

Directora General de Educación Básica
Q.F.B. Carlota Storey Montalvo

**Directora General de Desarrollo Educativo y
Gestión Regional**
Dra. Graciela Cortés Camarillo

Director de Educación Especial
Lic. Jesús Valencia Mena

Directora de Desarrollo Educativo
Dra. Gisela Leo Peraza

**Coordinadora del Programa Fortalecimiento
de los Servicios de Educación Especial**
Mtra. Tania del Socorro Vázquez Erosa

Coordinadora Académica del Manual
Mtra. Gladys Cárdenas Morales

Equipo Técnico de la Dirección de Educación Especial

Profa. Concepción Guadalupe Fernández Azcorra
Dra. Emelia Hernández Payán
Mtro. Genaro Mauricio Burgos Córdova
Mtra. Leticia Guadalupe Cisneros Ávila
Mtra. Lidia Gabriela Castillo Casanova
Mtra. Lilia Carolina Torres Báez
Dra. Mariely Aracely Quiñones Solís
Mtra. Nallaly Luciel Pérez Herrera
Mtra. Teresita de Jesús Sosa Echeverría
Dr. William Ignacio Torres Palma

Segunda edición.
Noviembre de 2020
Mérida, Yucatán, México

*Impreso con recursos del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial.
Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los
establecidos en el programa.*

Agradecimientos

La Dirección de Educación Especial agradece a los supervisores, directores, equipo interdisciplinario y docentes de apoyo, la disposición para compartir sus experiencias de trabajo y conocimientos, que se conjugaron para la elaboración del Manual Operativo del Servicio de Apoyo.

Abril Fernanda Cáceres Torre, Alan Amir Estrella Calderón, Alejandra Asunción Canto Estrella, Alejandro Javier Castilla Pinto, Amelia Isabel Pacheco Mezeta, Arminda María Cruz Dorantes, Bernabé Aguilar Gorocica, Claudia Isabel Pech Pool, Dea Isabel García Álvarez, Diana Argelia Durán González, Edna Cristina Martínez González, Elba Luz Díaz Díaz, Jorge Iván Sahuí Castro, José Isidro Aguilar Contreras, Karenina Gutiérrez Cerón, Lorenzo Abraham Baas Torres, María Cecilia Solís Vázquez, María de los Ángeles Escobedo Tzab, María Esther Torres Díaz, Mariana Chí Cervera, Marisol Osorio Cortés, Milca del Rosario Ruz Ruiz, Nallaly Luciel Pérez Herrera, Nilma Natalia Braga Monforte, Norma Mercedes Alcocer Rodríguez, Patricia Puga Bolio, Rita Guadalupe González Manzanilla, Berenice del Rosario Zaldívar Concha, Verónica Ansótegui Raso, Verónica Moreno Correa, William Ignacio Torres Palma, Geovanny Antonio Escamilla Pérez.

Juntos trabajamos por la Inclusión.

Gracias.

Presentación

La Dirección de Educación Especial del Estado de Yucatán, tiene el compromiso de fortalecer la atención educativa que se brinda a los alumnos de Educación Básica que presentan necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones como el trastorno del espectro autista, dificultades severas de aprendizaje, de comunicación, entre otros. Por esta razón considera, dados los cambios que se viven a nivel internacional y nacional en cuanto a la atención de esta población, realizar una serie de acciones encaminadas a dar respuesta a estas necesidades, así como al requerimiento del marco legal de la Ley General de Educación (2019), la cual en el Artículo 35, hace alusión a que la educación especial buscará la equidad y la inclusión, y que deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas establecidas en esta Ley.

En esta armonización legislativa, también se considera el Marco Normativo del Documento de Trabajo de la Propuesta de Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), la cual menciona que la flexibilidad y equidad tendrán como eje: la identificación, atención y la disminución o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), considerando la diversidad, territorialidad, equidad de género e interculturalidad. Asimismo, en el Eje rector 1. Armonización legislativa y normativa, considera la línea de acción 9 en la cual se cita “emitir lineamientos en los que se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas” (SEP, 2019, p.12). Por lo que, para dar respuesta a esta línea de acción se elabora el presente Manual de Servicio de Apoyo, resultado de un trabajo colegiado de docentes, directores, equipos interdisciplinarios, supervisores y personal técnico, que aportó sus experiencias y conocimientos para la construcción de la operatividad del servicio. Finalmente, en el texto se cita el Marco Teórico y Operativo del Documento de Trabajo “Lineamientos con criterios orientadores para la prestación de los Servicios de Educación Especial” (SEP; 2020), el cual se consideró el eje rector de la operatividad de los servicios.

El presente manual está estructurado en dos partes. En la primera, se realiza el encuadre teórico que fundamenta y sustenta el trabajo desde el enfoque de la educación inclusiva, así como la descripción general del servicio de apoyo. En la segunda parte, se describe la operatividad del servicio de apoyo en los cuatro momentos de atención: detección inicial, evaluación psicopedagógica, intervención y seguimiento.

Noviembre 2020

** El presente documento reconoce el valor del lenguaje inclusivo de género, sin embargo, se emplean algunos sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres en género masculino como una estrategia de economía gramatical y de claridad en los mensajes.*

Índice

Agradecimientos	iv
Presentación	v
Primera Parte. Servicio de Apoyo de Educación Especial.....	1
1. Encuadre teórico.....	2
a) Educación inclusiva y educación especial.	2
b) Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y Necesidades Educativas Específicas (NEE).	3
c) Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	4
d) Apoyos y ajustes razonables.	5
e) Discapacidad.	10
f) Conducta Adaptativa (CA).	10
Habilidades conceptuales de la conducta adaptativa	11
Habilidades prácticas de la conducta adaptativa	12
Habilidades sociales de la conducta adaptativa	13
g) Comunicación.....	13
h) Calidad de vida y autodeterminación.	14
i) Trabajo interdisciplinario.	16
j) Estrategias y metodologías de trabajo en el servicio de apoyo.....	16
Propuesta de Adquisición de la Lengua Escrita	16
Estrategias de Lectura.....	19
Método de lectura funcional	20
Método Troncoso y del Cerro.....	21
Logogenia	21
Propuesta de intervención basada en el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural	22
Programas de Actividades para la Estimulación del Lenguaje Oral	23
Método TEACCH	23
Matemáticas Funcionales.....	24
Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas.....	24
Programas para el trabajo de habilidades socioemocionales y conductuales.....	28
Modelos de atención a los alumnos sobresalientes.	29
Programas Específicos de Enriquecimiento Extracurricular	30
Programas para el trabajo de habilidades sociales.	30
Integración sensorial.....	30
Estrategias de trabajo con la familia	31
Proyecto de vida (transición a la vida adulta).	32

2.Descripción del servicio de apoyo de educación especial.....	33
a) Objetivo general.	33
Objetivos específicos	33
b) Estructura del servicio de apoyo.	34
c) Población que atiende.....	35
Discapacidad auditiva	35
Discapacidad visual.....	36
Discapacidad motora	36
Discapacidad intelectual	36
Discapacidad psicosocial	37
Discapacidad múltiple	37
Sordoceguera.....	37
Trastorno de Espectro Autista (TEA).....	37
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).....	37
Dificultades severas de aprendizaje	37
Dificultades severas de conducta	38
Dificultades severas de comunicación	38
Aptitudes sobresalientes (AS)	38
d) Criterios organizativos.....	38
Segunda Parte. Procesos y funciones del Servicio de Apoyo de Educación Especial.....	40
3. Diagrama de flujo del servicio de apoyo de educación especial.	41
4. Proceso de detección inicial.....	43
a) Apoyo al inicio del curso escolar.	43
Diagnóstico escolar.....	43
Apoyo en el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica de los alumnos.....	44
Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico	44
Análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica	44
b) Funciones del personal al inicio del curso escolar.....	46
Supervisor	46
Director	47
Docente de apoyo.....	48
Maestro de comunicación	48
Psicólogo	49
Trabajador Social	50
c) Proceso de agote de recursos.	51
Derivación	52

Primeras sugerencias específicas al docente de grupo regular.....	52
Segundas sugerencias específicas al docente de grupo regular	54
d) Funciones del personal durante el agote de recursos.	56
Supervisor	56
Director	56
Docente de apoyo.....	57
Maestro de comunicación	58
Psicólogo	58
Trabajador Social	59
5. Evaluación Psicopedagógica.	60
a) Aspectos de la evaluación psicopedagógica.	61
Datos generales	61
Información inicial y salud	61
Funcionamiento intelectual	62
Conducta adaptativa	62
Funcionamiento académico	63
Contextos.....	64
Conclusión, determinación de las NEE e identificación de las BAP	64
Precisiones técnicas de la Evaluación Psicopedagógica.....	71
b) Funciones del momento de evaluación psicopedagógica.	71
Supervisor	71
Director	72
Docente de apoyo.....	72
Psicólogo	74
Maestro de comunicación	75
Trabajador social.....	76
6. Intervención.....	77
a) Planeación grupal	78
b) Plan de Intervención	79
Datos generales.	80
Eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación	80
Apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas específicas	81
Apoyos y ajustes razonables para acceder al currículo	81
Evaluación final del plan de intervención.....	83
Personas implicadas en la realización del plan de intervención	83
c) Planeación.	83

Precisiones técnicas para la planeación.....	84
d) Funciones del momento de intervención.	85
Supervisor.....	85
Director.....	85
Docente de apoyo.....	86
Maestro de comunicación	88
Psicólogo	89
Trabajador social.....	91
7 Seguimiento.....	93
a) Informe final	94
b) Funciones del momento de seguimiento.	95
Supervisor.....	95
Director.....	96
Docente de apoyo.....	96
Maestro de comunicación	97
Psicólogo	97
Trabajador Social	98
8. Funciones administrativas del personal.....	100
a) Funciones administrativas generales de todo el personal del servicio de apoyo (supervisor, director, docentes de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo, trabajador social y secretario).....	100
b) Funciones administrativas del supervisor.....	100
c) Funciones administrativas del director.....	101
d) Funciones administrativas de los docentes de apoyo, psicólogos, maestros de comunicación y trabajadores sociales.....	103
e) Funciones del auxiliar administrativo (secretario).....	103
Referencias.....	105
Anexos	110
Anexo I. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Contexto Escolar.	111
Anexo II. Autorreflexión de la Práctica Docente.....	114
Anexo III. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Contexto Áulico.	116
Anexo IV. Hoja de Sugerencias.	118
Anexo V. Hoja de Eventos Significativos.....	119
Anexo VI. Conformación de Expediente Grupal.....	120
Anexo VII. Hoja de Derivación.	122
Anexo VIII. Registro del Proceso de Agote de Recursos.....	124

Anexo IX. Conformación de Expediente Individual.....	125
Anexo X. Entrevista al Alumno.....	127
Anexo Xa. Entrevista a Padres.....	129
Anexo XI. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el Contexto Sociofamiliar.....	131
Anexo XII. Estudio Social.....	132
Anexo XIII. Estilo de Enseñanza.....	136
Anexo XIV. Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender.....	138
Anexo XV. Guía para la Observación de Habilidades Sociales.....	139
Anexo XVI. Guía para la Observación de la Autodirección.....	140
Anexo XVII. Estructura del Informe de Evaluación Psicopedagógica.....	141
Anexo XVIII. Guía para la realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica.....	144
Anexo XIX. Guía de Planeación Grupal.....	152
Anexo XX. Guía de Planeación Grupal AS.....	153
Anexo XXI. Plan de Intervención.....	154
Anexo XXII. Guía del Plan de Intervención.....	158
Anexo XXIII. Planeación del Servicio de Apoyo de Educación Especial.....	166
Anexo XXIV Guía de Planeación del Servicio de Apoyo de Educación Especial.....	168
Anexo XXV. Planeación del Área de Trabajo Social.....	172
Anexo XXVI. Guía de Llenado para la Planeación del Área de Trabajo Social.....	174
Anexo XXVII. Informe Final.....	176
Anexo XXVIII. Hoja de Identidad.....	178
Anexo XXIX. Constancia de Visita Institucional.....	179
Anexo XXX. Constancia de Visita.....	180
Anexo XXXI. Proyecto de Vida.....	181

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de los tipos de apoyos y ajustes razonables.....	7
Tabla 2. Ejemplos de apoyos y ajustes razonables	8
Tabla 3. Niveles de adquisición de la lengua escrita y actividades sugeridas.	17
Tabla 4. Etapas y estadios para la construcción de la noción de clasificación.	25
Tabla 5. Etapas y estadios para la construcción de la noción de seriación.....	26
Tabla 6. Etapas y estadios para la construcción de la noción de conservación.	26
Tabla 7. Actividades para la adquisición y consolidación del concepto de número.	28
Tabla 8. Estrategias conductuales.....	29
Tabla 9. Instrumentos y formatos del momento de detección inicial del curso escolar.	45
Tabla 10. Aspectos a observar al implementar las actividades exploratorias según el tipo de aptitud.	53
Tabla 11. Formatos del proceso de agote de recursos.	55
Tabla 12. Estructura de la EPP.....	61
Tabla 13. Aspectos y subaspectos con responsables.	65
Tabla 14. Ejemplos de instrumentos de evaluación.	66
Tabla 15. Tipos de enriquecimiento y estrategias de atención.	79

Primera Parte.
Servicio de Apoyo de Educación Especial

1. Encuadre teórico.

a) Educación inclusiva y educación especial.

El enfoque de la educación inclusiva recobra fuerza a partir del Foro Mundial sobre la Educación 2015, en cuya Declaración de Incheon se considera que la educación inclusiva es la piedra angular para lograr el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje óptimos de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo (UNESCO, 2015).

La Ley General de Educación (2019), en su artículo 61, menciona que la educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir, las barreras que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad, a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

En el ámbito internacional, la educación inclusiva se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 7), en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual considera la equidad y la inclusión educativa como centro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que México firmó en el 2007 (ONU); esta convención en su artículo 24, referente a la educación, establece que los Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación y que se brinden medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (SEP, 2018).

En el ámbito nacional, se fundamenta en la Constitución Política Mexicana, en la Ley General de Educación (2019) y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que menciona que se deben de respetar las diferencias y aceptar a las personas con discapacidad, además de fomentar la inclusión social y establecer el Diseño Universal (DU) de accesibilidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. La negación de realizar ajustes razonables se considera discriminación (CNDH, 2018).

Desde esta perspectiva, el modelo inclusivo pondera la atención educativa de todos los alumnos de acuerdo a sus necesidades, respetando la diversidad cultural, lingüística, étnica y funcional que presenten. En el caso de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, la Ley General de Educación en México (2019), en el artículo 64, Fracción VI, menciona que el Estado debe “Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva”, asimismo, indica que el Estado debe prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria; con esta base, los servicios de educación especial, tanto los de apoyo, los de orientación y los escolarizados, deben brindar atención a los alumnos que, por su condición de discapacidad o aptitudes sobresalientes, requieren de apoyos y/o ajustes razonables, que la escuela de educación regular no puede asegurar.

b) Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y Necesidades Educativas Específicas (NEE).

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se definen como aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Según Booth (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, con las políticas, con las instituciones, con las culturas y con las circunstancias sociales y económicas. También pueden surgir barreras en la infraestructura, en la normatividad y en cualquier ámbito en el que se normalice la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones.

Según la SEP (2018), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación pueden ser de tres tipos:

a) **Actitudinales:** son aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (docentes de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción a la escuela o la falta de inclusión en las actividades escolares debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.

b) **Pedagógicas:** se presentan cuando la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Cabe señalar que los estudiantes con aptitudes sobresalientes también pueden enfrentar BAP, cuando las actividades escolares no responden a su ritmo o intereses.

c) **Organizativas:** hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, en los espacios o en las actividades sin previa planeación, materiales poco accesibles para el alumnado, ambientes de desorden dentro del aula, entre otros, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad, se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas sistemáticas para alcanzar el aprendizaje.

Tanto el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) como la Ley General de Educación (2019), en su artículo 62, mencionan que “para eliminar las BAP deben implementarse los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación”.

En algunos textos el término BAP se propone en lugar del concepto “necesidades educativas especiales”, para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno en un contexto que no ofrece los apoyos que den respuesta a la diversidad de los alumnos. Sin embargo, son dos conceptos diferentes que, de hecho, no sólo no son excluyentes, sino que pueden considerarse complementarios en lo que respecta a la atención integral del alumno, en el sentido que las BAP se presentan en los contextos externos al alumno, mientras que, en las necesidades educativas especiales, hacen referencia a aspectos intrínsecos al alumno, como son sus características, sus niveles de desempeño, entre otras. Para dar respuesta pertinente al alumno y favorecer el logro de los aprendizajes, ambas deben de ser atendidas.

En este Manual se sustituye el término “Necesidades Educativas Especiales” por el de “Necesidades Educativas Específicas” (NEE) para alinear al concepto utilizado en la Ley General de Educación (2019) y en el documento de trabajo Estrategia de Equidad e inclusión en la Educación

Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018).

El término necesidades educativas específicas está relacionado con un término más genérico: necesidades básicas de aprendizaje, el cual surge en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia y hace referencia tanto a las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como a los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990).

Sin embargo, cuando esas necesidades son constantes y se relacionan con un ritmo significativamente diferente de aprendizaje se denominan necesidades educativas específicas.

El término NEE se refiere a los requerimientos que presentan algunos estudiantes que aprenden de manera significativamente diferente a los de su grupo de edad, por lo que precisan, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o ajustes razonables para poder aprender y avanzar en los logros educativos.

Estos requerimientos están relacionados con las habilidades, destrezas, conocimientos, conductas, actitudes que deben desarrollarse, ya sea porque son inherentes al alumno o porque el medio educativo no proporciona una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas convirtiéndolas en específicas. De tal forma, determinar las NEE de un alumno (es decir, identificarlas y describirlas) se considera importante, ya que, si no se determinan, probablemente no se realicen los ajustes razonables pertinentes, lo que en consecuencia puede crear BAP, en particular en países donde las escuelas tienen carencias importantes en recursos humanos, en materiales, en infraestructura, entre otros. En algunos casos los conocimientos, habilidades y actitudes se deben abordar de manera complementaria a los aprendizajes académicos y en otros son la prioridad de la intervención educativa.

c) Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Aunque el concepto de diseño universal nace en el ámbito de la arquitectura, en el ámbito educativo se replantea con un enfoque didáctico, concibiendo que la enseñanza y el aprendizaje debe ayudar a que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de ser exitosos. El DUA entonces, sugiere adaptar el currículo a la diversidad del alumnado, es decir, implica planificar e implementar un currículo flexible, abierto e inclusivo para que todos los estudiantes puedan participar y aprender con los objetivos, contenidos, materiales y formas de evaluación que se implementen en el aula.

En este sentido, el DUA se entiende como el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades (Pastor, Sánchez, Sánchez & Zubillaga, 2013).

El objetivo del DUA es la atención a la diversidad a través del diseño de un currículo flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales de todos; esto implica que los directivos y docentes, al momento de planificar una clase y evaluar los aprendizajes de los alumnos, conozcan el currículo en un amplio espectro, es decir, más allá del grado, asignatura o área que les corresponde impartir; que dominen los recursos educativos a su alcance, no solo los libros de texto, que conozcan las características de los alumnos a su cargo, las etapas de desarrollo, los diferentes estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y que domine la diversificación curricular.

Según CAST (Center for Applied Special Technology) (2018), hay tres principios primarios que guían el DUA:

- Principio 1. Múltiples formas de participación y motivación. El interés es un elemento crucial para el aprendizaje, pero los alumnos difieren notablemente en lo que les motiva o en lo que hace que se impliquen en el aprendizaje según factores de tipo neurológico, cultural, interés personal, conocimientos o experiencias previas, su edad, las formas comunicativas expresivas y receptivas que utilizan, el contexto en el que viven, etc. Algunos alumnos les gustan trabajar en equipo, a otros individualmente; a algunos los motiva lo novedoso, a otros las rutinas; en resumen, no existe una forma única de iniciar las clases y retomar los aprendizajes previos de los alumnos.
- Principio 2: Múltiples formas de representación. Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta, ya sea por cuestiones de deficiencias visuales o auditivas, por diferencias lingüísticas en ritmos de aprendizaje, por sus experiencias culturales previas, por la facilidad o preferencias perceptivas para procesar más rápido o de forma más eficiente la información, si ésta se presenta a través de canales auditivos, visuales o de forma impresa, entre otros factores. Es por ello que es importante que los docentes faciliten opciones para acceder o aproximarse a la información para lograr el aprendizaje, propiciando la interacción con diferentes materiales (concreto, textos, imágenes (reales, dibujos prediseñados, pictogramas), videos, audios, material multimedia, entre otros, que le permitan la percepción de ellos por diferentes sentidos (olfato, vista, gusto, tacto, oído, propioceptivo) y de diferentes funciones cognitivas, así mismo, cuidar las instrucciones de las actividades a realizar, pudiendo ser necesario que en algunos casos se den paso a paso, o bien utilizar ayudas visuales diferenciando las ideas principales de las secundarias (negritas, interlineado, tamaño y color de la letra, subrayado, etc.) y colocar ejemplos.
- Principio 3: Múltiples formas de acción y expresión. Existe una gran variedad de estrategias para interactuar con la información en las situaciones de aprendizaje y para expresar lo que han aprendido. Los alumnos en algunos casos se les facilitará expresarse por textos escritos, a través del habla, dibujos, videos, organizadores gráficos, esquemas, etc., por lo que se les debe brindar diferentes posibilidades para que el estudiante comunique lo que sabe (uso de material concreto, texto oral o escrito, Lengua de Señas Mexicana, Braille, gráfica, audiovisual, a través de una persona de apoyo (dactilología), entre otros. Considerando su nivel de competencia curricular y digital, posibilidades y modalidades de percepción (visual, auditiva, etc.), niveles de comprensión, comunicación y manipulación; así como también, teniendo en cuenta el contexto de la educación a distancia.

d) Apoyos y ajustes razonables.

Los apoyos y los ajustes razonables posibilitan que las personas con discapacidad u otras condiciones puedan desenvolverse con la máxima autonomía posible en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. SEP (2018) explica que se puede entender como “apoyo” a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado, lo que implica minimizar o eliminar las BAP. Su intensidad y duración pueden variar de acuerdo con las personas, situaciones y momentos, además, deben abarcar todas las áreas de vida de los educandos y fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados.

Las fuentes de apoyo son:

1. Las habilidades y competencias de todos los estudiantes. Se refiere a utilizar las habilidades de los compañeros para que se apoyen entre ellos, en sus procesos de aprendizaje.

2. El liderazgo de los directivos. Se refiere a las habilidades para organizar los grupos y horarios, así como a las habilidades de liderazgo académico y de gestión de recursos.
3. Los conocimientos y habilidades de los docentes. Se refiere al dominio que los docentes de grupo deben de tener sobre los planes y programas, metodologías didácticas y sobre características del desarrollo del niño.
4. Los familiares y amigos de cada estudiante. Se refiere a los apoyos que los padres puedan brindar desde el hogar y a los que los amigos puedan aportar desde su contexto inmediato.
5. La tecnología. Se refiere a utilizar los recursos disponibles con los que cuenta la escuela, como el internet, el centro de cómputo.
6. Los servicios de educación especial adentro de la escuela. Se refiere a las orientaciones brindadas por el servicio de apoyo, el servicio de orientación o el servicio escolarizado.
7. Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros). Como, por ejemplo: el Hospital Psiquiátrico, Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT), Instituto de Becas y Crédito Educativo de Yucatán (IBECEY), Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).

Cuando, por motivos concretos y particulares de las necesidades educativas específicas de una persona esos apoyos resulten insuficientes, entrarían los ajustes razonables para lograr un efectivo disfrute de derechos. Es así que, el uso de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, un baño adaptado o cambios en la forma de presentar una actividad, no constituyen ajustes razonables, sino que se encuentran dentro de aquello que las escuelas deben tener a disposición para cumplir con la función pedagógica en el marco de accesibilidad.

Los ajustes razonables son medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del diseño para todos o diseño universal, justamente por su especificidad (SEP, 2012).

Los ajustes razonables se realizan porque no siempre será posible diseñar o hacer los productos o servicios de tal forma que todos puedan utilizarlos, es así como existirán algunos que requieran modificaciones o adaptaciones específicas para que puedan ser utilizados por una persona en particular.

Los ajustes razonables ponen en marcha acciones, adaptaciones, estrategias, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades educativas específicas de cada alumno, que persisten a pesar de que se incorporen elementos de accesibilidad y de Diseño Universal de los Aprendizajes con los apoyos pertinentes. Se ponen en marcha tras una evaluación de las características del estudiante con discapacidad (MINEDUCACIÓN, 2017).

Por otra parte, si bien el término “razonable” es bastante subjetivo y no hay un conjunto de criterios únicos que definan lo que es razonable o no, si existen una serie de factores a tener en cuenta para determinar si los ajustes solicitados constituyen o no una carga desproporcionada. Entre ellos se señalan:

- La pertinencia: es decir, da respuesta eficaz a las necesidades educativas específicas de un alumno.
- La proporcionalidad: es decir, es proporcional a las necesidades educativas específicas del alumno.
- La viabilidad: es decir, es factible y posible realizarlo tanto en costo (monetario y humano) como en la naturaleza misma de lo que implica.

En las escuelas y en las aulas, la realización de los ajustes razonables es un compromiso y una obligación desde la perspectiva jurídica, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, a las culturas y a las prácticas. Por lo tanto, no realizarlos, representa un acto de

discriminación; es decir, son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad y tienen, como base jurídica, el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación (SEP, 2012).

Las diferencias entre un apoyo y un ajuste razonable están en función de:

- La especificidad: un mismo apoyo puede servir para varios alumnos que comparten características similares, inclusive pueden implicar estrategias que benefician a todos los alumnos del grupo, por ejemplo: la silla de ruedas convencional para alumnos con discapacidad motora, el uso de textos en macrotipos para los alumnos con baja visión, que el docente utilice apoyos visuales cuando imparte una clase; en cambio, el ajuste razonable se realiza para satisfacer las necesidades educativas específicas de una persona en particular, por lo que no aplica para otros individuos porque el ajuste no sería funcional para el objetivo por el cual fue diseñado; por ejemplo la silla de ruedas a la que se le adapta un descanso pies de tela a una altura específica de acuerdo a las características de un alumno con discapacidad motora, el macrotipo con marcas y cubiertas en color negro para un determinado alumno con baja visión, las metodologías específicas como Método Troncoso, Método TEACCH, metodología Van Dijk y los calendarios, que en su deber ser son de aplicación individual.
- La disponibilidad: los apoyos son recursos disponibles en el contexto o, al menos, son susceptibles de gestionarse; en cambio los ajustes razonables son medidas particulares que deben diseñarse o adecuarse de acuerdo con las necesidades educativas específicas de los alumnos, no existen como tal.

Los tipos de apoyos y/o ajustes razonables que pueden realizarse son:

Tabla 1. Descripción de los tipos de apoyos y ajustes razonables.

Tipos de apoyos y/o ajustes razonables	Descripción
En la comunicación para el acceso a la información	Para que los alumnos puedan comunicar sus ideas, necesidades, opiniones, entre otras y a la vez, para que el docente se asegure que los alumnos puedan comprender lo que se trabaja y se pretende en el aula.
En el equipamiento	Incluye a las TICs, material didáctico específico y diversificado, mobiliario específico, entre otras.
En la infraestructura	Consisten en crear las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, etc. que facilitarán al alumno y alumna con necesidades educativas específicas, el desarrollo de un currículo y la organización del entorno del salón.
En los elementos de currículo	Consisten en el uso de diferentes estrategias metodológicas, uso de diferentes formas de organización, adecuación de los tiempos de acuerdo a los ritmos de aprendizaje, de los materiales didácticos, de la evaluación, del tipo de actividades, así como la priorización de aprendizajes o el diseño de aprendizajes u objetivos; es decir, se refieren a todas las decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases en las aulas. Estas adecuaciones, constituyen un elemento muy importante para alinearse al artículo 35 de la Ley General de la Educación (2019) en México, el cual indica que, de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para ofrecerles una oportuna atención.

Algunos ejemplos para cada uno de los tipos de apoyos y ajustes razonables pueden visualizarse en la tabla 2, que se presenta a continuación.

Tabla 2. Ejemplos de apoyos y ajustes razonables.

Tipo	Apoyo	Ajuste razonable
En la comunicación para el acceso a la información.	Señalización en LSM y en Braille en la escuela. Letreros guía en la escuela (con texto impreso, con pictogramas, etcétera). Colocación de señales luminosas en los diferentes espacios de la escuela. Intérprete en LSM. Uso de pictogramas. Implementación de software para la comunicación. Uso de libros en macrotipos. Uso de explicaciones sencillas y claras acompañadas de soporte visual para organizar la información. Disminución o eliminación de factores externos que generan sonidos excesivos para mejorar la percepción de alumnos con hipoacusia, por ejemplo: poner tapitas en las patas metálicas de las sillas en el salón donde hay un niño que usa curvetas para facilitar la recepción de sonidos durante la comunicación.	Implementación de un sistema de comunicación aumentativo que responda a las características y preferencias del alumno, como tableros, tarjeteros, entre otros. Diseño de pictogramas a partir de las características del alumno y su contexto. Usar claves visuales en los textos en macrotipos para eficientar la lectura de los alumnos con baja visión. Implementación de metodologías específicas como la Logogenia, método Troncoso, método TEACCH, método Terapia auditiva-verbal, entre otros.
En el equipamiento	Material específico: Silla de ruedas, andadera, máquina Perkins, regleta, punzón, lentes, lupa, bastón blanco, ábaco Cranmer, computadoras y software (tiflotecnologías, programas educativos, etc.), sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto escrito, curvetas, colchonetas, pelotas de rehabilitación, las planchas de goma para que no deslice el papel Material diversificado: cuadernos de prelectura o regletas en Braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, audiolibros o grabaciones de textos leídos. Mobiliario: Escalera con rampa para rehabilitación, un estabilizador, meseta de trabajo en la silla de ruedas, entre otros.	Material específico: Confección de posicionadores individualizados. Adaptaciones al "mouse" y a los teclados, pinzas o asas de diferentes grosores y tamaños para manipular materiales. Material diversificado: adaptaciones a los materiales de uso cotidiano (como el cepillo de dientes, los cubiertos, el peine, el vaso, el plato). Mobiliario: Adaptaciones al mobiliario (diseño de atril para una mesa, diseño de una meseta para una silla, adaptaciones al mesabanco).
En la infraestructura para favorecer la movilidad	Modificaciones arquitectónicas, como el uso de rampas, pasamanos, baños adaptados, barandales, guías	Adaptar un descansa pie en la taza sanitaria.

	podotáctiles, semáforos auditivos en la escuela, señalización visual y/o en Braille. Organización fija del mobiliario de un salón para el desplazamiento de un alumno con discapacidad visual.	
En los elementos del currículo	Objetivos y/o aprendizaje: Se trabajan los mismos objetivos y/o aprendizajes de los planes y programas de SEP, sin embargo, un apoyo puede ser la priorización de los aprendizajes, la gradualidad de los mismos, la ampliación curricular. Metodología: enriquecimiento escolar y áulico, estrategias de orientación y movilidad, uso de métodos específicos para la enseñanza de las matemáticas como matemáticas funcionales, la Aritmografía, modificación de conducta, mantener ambientes de enseñanza estructurado y dirigido para facilitar la autonomía y la atención focalizada, orientaciones en el agote de recursos. Evaluación: realizar una evaluación oral, transcribirla al Braille, procurar una evaluación con consignas cortas, o de corta extensión. Materiales didácticos: utilizar materiales visuales de reforzamiento, uso de material concreto (tapitas, palitos, fichas), entre otros. Actividades: uso de pares, tutores o monitores en el salón, ubicación	Objetivos y/o aprendizajes esperados: Diseño de aprendizajes complementarios de acuerdo a la competencia curricular que el alumno tiene y que requiere adquirir, considerando el currículo ecológico funcional, por ejemplo: los relativos a integración sensorial, orientación y movilidad, habilidades prácticas de conducta adaptativa. Diseño de descriptores de logro personalizados. Modificar la temporalización de los aprendizajes. Metodologías: uso de metodologías específicas para la enseñanza de la lectura y escritura por ejemplo el uso de logogenia, Método Troncoso; el uso de técnicas o estrategias para trabajar aspectos que favorecen el aprendizaje como integración sensorial, método Van Dijk, ejercitación de los dispositivos básicos de aprendizaje, método TEACCH, entre otros. Evaluación: el diseño de los instrumentos relacionados con aprendizajes diferentes a los del resto del grupo o cambios en los periodos de evaluación acorde a las características de los alumnos. Materiales didácticos: libros de texto con etiquetas que contienen ejercicios personalizados para el alumno, impresión de textos para el alumno con baja visión dependiendo de sus características, uso de calendarios (anticipación, diarios, etc.), libros sensoriales específicos, adaptaciones a los materiales de uso cotidiano (como el cuaderno, el lápiz, la tijera). Actividades: modificación de los horarios de algunas clases, por

	estratégica para favorecer su participación en las actividades del grupo, dar mayor tiempo de respuesta, organización del salón, usar instrucciones u oraciones cortas en las actividades, realizar actividades académicas y juegos en pequeños grupos, incorporar al alumno en actividades de tipo cooperativo, utilizar consignas breves y precisas sobre lo que debe y como lo debe realizar y, en caso de ser necesario, secuenciar las consignas por pasos; orientaciones sobre la dinámica y disciplina en el aula; planeación de actividades con base en los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, opciones de enriquecimiento extracurricular como por ejemplo aplicación de programa de creatividad.	ejemplo, permitiendo que un alumno que recibe atención en el CRIT sólo tome las dos primeras de clase en la escuela, u otra medida que se considere. La ubicación del alumno en un grupo determinado de la escuela, a partir de un análisis de caso, considerando sus características y necesidades educativas específicas. Determinar los horarios y espacios de atención individualizada, dentro de la jornada escolar. El acomodo de los alumnos en distintos salones, por ejemplo, considerar que el alumno con aptitudes sobresalientes de primer grado curse algunas clases de matemáticas en el salón de tercer grado.
--	--	---

e) Discapacidad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) constituye el marco conceptual de la Organización Mundial de Salud (OMS) para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Forma parte de la familia de Clasificaciones Internacionales junto con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), siendo estas clasificaciones de referencia y las más importantes en términos de salud y bienestar mundial. La CIF define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación (OMS, 2001).

Las deficiencias son condiciones personales ocasionadas por un déficit en una estructura corporal (ya sea en el funcionamiento, la pérdida o anormalidad de órgano o miembro del cuerpo) o de una función corporal (ya sea fisiológica o mental); las limitaciones de la actividad son dificultades que enfrenta una persona para ejecutar acciones o tareas, estas dificultades deben suponer una desviación importante en cantidad y calidad en relación en cómo lo haría una persona que no presenta deficiencias; y las restricciones de la participación son las barreras sociales o culturales que le impiden participar en situaciones vitales, en este sentido, representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento del individuo con una deficiencia (OMS, 2001).

Por ejemplo, una persona puede tener una pérdida auditiva ocasionada por la malformación del canal auditivo (deficiencia), lo cual limita la información que recibe del medio en el que se encuentra y por lo tanto también limita sus interacciones con otras personas (limitaciones), especialmente cuando la información solo se presenta por medio del canal auditivo y sin apoyos visuales, ocasionando restricciones para su participación (Barreras para el Aprendizaje y la Participación). Por lo tanto, la persona presenta una condición de discapacidad auditiva.

f) Conducta Adaptativa (CA).

En la década de los cincuentas-sesentas, específicamente en 1959, la entonces Asociación Americana sobre personas con Deficiencia Mental (AAMD por sus siglas en inglés, que después cambió a Asociación Americana de Retardo Mental -AAMR- en 2002 y luego en el 2010, cambia a

Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo -AAIDD-) incluyó el concepto de conducta adaptativa entre los criterios diagnósticos de la Discapacidad Intelectual.

Sin embargo, aunque el término surge para la discapacidad intelectual, se utiliza también cuando se pretende caracterizar y definir planes de intervención en otro tipo de discapacidades o condiciones, como por ejemplo en la discapacidad visual (ONCE, 2011), la discapacidad motora (Pollingue, 1987 en Montero & Lagos, 2011), la discapacidad múltiple, así como con el autismo (Teletón, 2011; Kraijer, 2000 en Montero & Lagos, 2011) y con personas con dificultades para el aprendizaje (Weller & Strawser, 1987 en Montero & Lagos, 2011),

Asimismo, Oakland y Harrison (2013), explican que “aunque el concepto de conducta adaptativa, tal como lo evalúan pruebas como el ABAS-II, nace dentro del campo de la discapacidad intelectual, la investigación de décadas pasadas ha mostrado que puede ser muy útil para hacer valoraciones, no solo en otras condiciones que suelen ocasionar discapacidades como parálisis cerebral, sordera o ceguera (Chiarello et al., 2009; Papadopoulos et al., 2011; Beer et al., 2012; Ditterline & Oakland, 2009 en Oakland & Harrison, 2013), sino también en otras no necesariamente asociadas a ellas como, por ejemplo, los trastornos del aprendizaje o los déficits de atención, entre otras muchas de una larga lista (Buelow et al., 2012; McConaughy et al., 2011; Iverson & Woodward, 2001 en Oakland & Harrison, 2013).

Es necesario mencionar la importancia que se le atribuye a la CA como predictor de la calidad de vida puesto que permite que una persona con Discapacidad o sin ella adquiera las destrezas necesarias que promueven una conducta más independiente (Verdugo & Schalock, 2001). En esta línea, las investigaciones han demostrado que la CA ha contribuido a mejorar significativamente el diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010),

La conducta adaptativa se puede definir como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Schalock et al, en Navas, 2010, p.30).

Habilidades conceptuales de la conducta adaptativa

Verdugo y Schalock (2010), explican que las habilidades conceptuales se refieren a factores cognitivos, de comunicación y habilidades académicas, tales como lenguaje (receptivo y expresivo), lectura y escritura, concepto de dinero, autorregulación y las habilidades académicas funcionales.

Por su parte, la SEP (2010), define a las académicas funcionales como las habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida (por ejemplo, escribir, leer, utilizar de un modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos del entorno físico). Es importante destacar que esta área no se centra en los logros académicos correspondientes a un determinado nivel, sino, más bien, en la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001, p.141) propone algunos aspectos o dominios a considerar para evaluar la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción en el área de actividades académicas:

- Copiar: Imitar o hacer mímica como un componente básico del aprendizaje, como copiar un gesto, un sonido o las letras de un alfabeto.
- Repetir: Realizar reiteradamente una secuencia de hechos o símbolos como un componente básico del aprendizaje, como contar de 10 en 10 o ensayar cómo recitar un poema.
- Aprender a leer: Desarrollar la competencia para comprender un texto escrito.
- Aprender a escribir: Desarrollar la competencia para utilizar un código escrito comunicativo.

- Aprender a calcular: Desarrollar competencia para manipular números y realizar operaciones matemáticas simples.
- Resolver problemas: Encontrar soluciones a problemas o situaciones.

Habilidades prácticas de la conducta adaptativa

Verdugo y Schalock (2010), explican que las habilidades prácticas se refieren a la posibilidad de realizar actividades de la vida diaria (alimentación, aseo, movilidad, vestido), actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono), habilidades ocupacionales, mantenimiento de entornos seguros, cuidado personal, utilización de los recursos de la comunidad y posibilidad de realizar un trabajo.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), no hace la distinción de actividades básicas e instrumentales y proponen otra taxonomía, la cual se describe a continuación:

1. Aprendizaje y utilización del conocimiento: que incluye lo relacionado con experiencias sensoriales intencionadas, aprendizaje básico, aplicación de conocimiento, resolución de problemas y toma de decisiones.
2. Tareas y demandas generales: se refiere a la realización de actividades sencillas o complejas, organizar rutinas y manejar el estrés.
3. Comunicación: recepción y producción de mensajes.
4. Movilidad: se refiere a las actividades que realiza la persona para cambiar y mantener la posición del cuerpo o el lugar del cuerpo, al llevar, mover y usar objetos; andar y moverse y desplazarse utilizando medios de transporte. Andar (marcha) se clasifica dentro de las actividades de movilidad y se define como avanzar sobre una superficie a pie, paso a paso, de manera que al menos un pie esté siempre en el suelo. Finalmente, desplazarse también se clasifica dentro de las actividades de movilidad y se define como mover todo el cuerpo de un sitio a otro, bien sea por sus propios medios o utilizando un medio de transporte.
5. Autocuidado: se refiere a las actividades que realiza una persona, para lavarse y secarse las diferentes partes del cuerpo, la higiene relacionada con los procesos de excreción, vestirse, comer y beber, y cuidar de la propia salud. Este término ha recibido otros nombres como puede ser: actividades esenciales, actividades básicas, actividades cotidianas, actividades funcionales de la vida diaria, que, si bien coinciden en general con las actividades de autocuidado propuestas por la OMS, pueden variar significativamente según el baremo o tabla utilizada.
6. Vida doméstica (o actividades de la vida doméstica): la OMS la define como las actividades que realiza una persona para llevar a cabo las tareas y acciones domésticas y cotidianas, que incluyen la adquisición de lo necesario para vivir, comida, ropa y otras necesidades, así como realizar las tareas del hogar (limpiar y reparar), el cuidado de los objetos personales y de los de la casa y ayudar a otros miembros de la familia.
7. Trabajo (actividades de trabajo y empleo): se clasifican dentro del capítulo de áreas principales de la vida y se define como las tareas o acciones que realiza una persona para conseguir, mantener y finalizar un trabajo.
8. Interacciones y relaciones interpersonales: llevar a cabo interacciones interpersonales, particulares y generales de manera adecuada al contexto y entorno social.
9. Áreas principales de la vida: educación, trabajo y empleo, y vida económica.
10. Vida comunitaria, social y cívica: participación en la vida social fuera del ámbito familiar, llevar a cabo conversaciones y utilización de instrumentos y técnicas de comunicación (OMS, 2001).

Habilidades sociales de la conducta adaptativa

Verdugo y Schalock (2010), definen a las habilidades sociales como las habilidades de competencia social necesarias para mantener relaciones sociales e interpersonales convencionales que incluyen el nivel de responsabilidad, autoestima, credulidad, ingenuidad, seguimiento de reglas, obediencia de leyes, evitar la victimización.

Monjas (2011), describe las habilidades que contempla el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), el cual tiene como objetivo trabajar con niños en edad escolar para desarrollar y fomentar la competencia interpersonal, centrándose en 30 habilidades sociales agrupadas en las siguientes áreas:

- Habilidades básicas de interacción social: sonreír y reír, saludar, presentaciones, hacer favores, cortesía y amabilidad.
- Habilidades para hacer amigos y amigas: reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con los otros, pedir ayuda, cooperar y compartir.
- Habilidades conversacionales: iniciar, mantener, terminar y unirse a la conversación de otros o a conversaciones de grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresar y comprender emociones, defender los derechos y opiniones propias.
- Habilidades de solución de problemas interpersonales: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar la solución.
- Habilidades para la relación con los adultos: ser cortés, respetar, conversar, realizar peticiones y solucionar problemas con adultos.

g) Comunicación.

Respecto a la comunicación, la SEP (2005) explica que es la conexión necesaria para expresar y comprender información dentro del entorno. La comunicación efectiva se establece cuando ésta se ajusta y adapta a la diversidad de las personas, su entorno y su cultura.

“La comunicación receptiva se refiere a la capacidad de la persona de recibir mensajes del mundo” (SEP, 2011, p.108). El tipo de mensajes va a depender de su visión, audición, nivel de discapacidad y cuánto él o ella entiende del mundo. Por ejemplo, a lo mejor un niño no tiene lenguaje oral y no entiende la frase “vamos a comer”, sin embargo, puede ser que el niño cuando vea la cuchara en la mano de su cuidador entienda que ha llegado la hora de comer (Duque & Reyes, s.f.).

Por otra parte, está la comunicación expresiva que se “refiere a la manera en la que una persona comunica un mensaje a otros” (SEP, 2011, p.109). Hay muchas maneras de expresar un mensaje no sólo de manera oral, por eso es necesario observar cómo una persona se expresa y qué es lo que está siendo expresado, por ejemplo, cómo él o ella muestran que les gusta algo, que no les gusta, si quiere comer, si algo le duele, etc. Entonces, la comunicación expresiva es la manera en la cual un niño le permite a otros saber lo que él o ella desea, siente y le gusta; estas maneras muchas veces son difíciles de reconocer y entender, inclusive muchas veces puede pensarse que sus maneras de comunicar son comportamientos indeseados, como por ejemplo cuando grita mucho para manifestar dolor (Duque & Reyes, s.f.).

En ambos casos (receptiva/expresiva), la SEP (2011), explica que los niveles de comunicación que puede tener un alumno son:

- a) Comunicación inicial: no hay intencionalidad, reacciona de manera refleja a los estímulos y a sus necesidades básicas. El niño llora, grita, se mueve, vocaliza, hace gestos, pero sin la intención de comunicar.

- b) Comunicación pre simbólica: se inicia la comunicación intencional, usando formas no convencionales para expresar sus deseos y necesidades. Antes de que inicie el lenguaje formal y que pueda pronunciar sus primeras palabras, el niño puede expresarse en una amplia variedad de formas: a través de la risa, el llanto, expresiones faciales, tensiones musculares o relajamientos, gestos como señalando y logrando movimientos de cabeza y cuerpo (como voltearse y alejarse o dirigirse a personas o cosas), con una amplia variedad de comportamientos (rechazar cosas con la mano, voltear la cabeza, etc.) e intentos no verbales de obtener lo que quiere a través de medios que el infante dispone.
- c) Comunicación simbólica emergente: sostiene conversaciones no simbólicas, puede responder a preguntas sencillas con gestos, ademanes, monosílabo; empieza a utilizar estrategias gramaticales sencillas (sustantivo, verbo o adjetivos); expresa opiniones, solicita información, aunque no tenga lenguaje oral.
- d) Comunicación simbólica: sostiene conversaciones usando el lenguaje convencional oral, signado, escrito, Braille, tableros de comunicación, entre otros. Desarrolla formas gramaticales más complejas (adverbios, preposiciones, tiempos del verbo, pronombres).

En la atención a la discapacidad, la comunicación cobra un papel sumamente relevante, ya que es a través de la comunicación que se posibilita el aprendizaje, la socialización y otras habilidades en los alumnos.

Algunas acciones para favorecer la comunicación con los alumnos con discapacidad múltiple o severa son:

- Desarrollar la capacidad de observación, de manera que, como docentes, podamos identificar las formas y niveles comunicativos de los alumnos.
- "Hablar" con el alumno en su propia forma y nivel: tanto en la comunicación, como al momento de elegir materiales de trabajo, tipo de actividades, metas a lograr.
- Fomentar situaciones en la que los alumnos se expresen, por ejemplo: al pedirles su opinión, pues no siempre deben seguir lo que el docente o el cuidador deseen; el simple hecho de que le preguntemos, con la forma de comunicación que usemos con él, qué cuento quiere, qué comida va a querer, qué juguete usar, o el color de crayón para iluminar un dibujo, son momentos importantes de elección para los alumnos. Duque y Reyes (s.f.) explican que, para esto, podemos usar los objetos reales o una representación de ellos por medio de fotos, dibujos, etc. Al principio, es conveniente iniciar con dos opciones para elegir; luego, poco a poco, a medida que pasa el tiempo y con el progreso de la comunicación se puede ir incrementando la cantidad de opciones que se ofrecen en un determinado momento; se le puede dar opciones de comidas y bebidas, juguetes, actividades, materiales, ropa, acciones, canciones, personas, entre otras.
- Conversar con los alumnos en el nivel de comunicación en el que se encuentren. Los niños y los adultos cercanos (padres, docentes, rehabilitadores, etc.) se involucran en incontables conversaciones no verbales antes de que el niño aprende sus primeras palabras: intercambio de miradas, sonrisas, una gran variedad de expresiones faciales, movimientos corporales y sonidos, ir hacia adelante y hacia atrás, por ejemplo.
- Brindar tiempos de respuesta acordes a las características de los alumnos, es decir, dar pausas en la espera de que el alumno emita una respuesta y a partir de ésta, el adulto pueda continuar entablando una conversación.

h) Calidad de vida y autodeterminación.

La calidad de vida se refiere al conjunto de condiciones de una persona que posibilitan el pleno desarrollo de ésta. Felce y Perry (citados por Arellano y Peralta, 2013, p. 147) distinguen cinco dominios y varios subdominios que conforman la calidad de vida: 1) bienestar físico (salud, cuidado personal, deporte, movilidad); 2) bienestar material (finanzas e ingresos, calidad de la vivienda, transporte, seguridad y posesiones); 3) bienestar social (relaciones personales, participación en la

comunidad); 4) desarrollo y actividad (competencia, productividad y actividad), y 5) bienestar emocional (efecto positivo, manejo del estrés, salud mental, autoestima, estatus y respeto, fe y creencias, sexualidad), todo ello ponderado por un conjunto de valores personales.

En el caso de las personas con discapacidad, entre los factores que propician que un individuo logre una calidad de vida están factores personales (específicamente la conducta adaptativa y la autodeterminación), pero también otras variables del entorno, entre ellas el apoyo (o los apoyos) que se recibe (n); desde esta perspectiva, la calidad de vida de las personas con discapacidad aumenta cuando tienen mayor participación en las decisiones que afectan su vida, cuando tienen las mismas oportunidades que el resto de plantearse y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean constantes y reales.

Como ya se mencionó, uno de los conceptos centrales dentro de la calidad de vida es el de autodeterminación. Wehmeyer (2006) explica que la conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas/voluntarias que capacitan/empoderan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida.

Arellano y Peralta (2013) consideran que la autodeterminación se manifiesta a través de la posibilidad de la persona de realizar elecciones y decisiones, tener metas y preferencias y ser autónomo en el entendido que:

- Realizar elecciones se refiere a identificar y comunicar/expresar la preferencia por algún objeto, persona, lugar, actividad, situación entre otras (Wehmeyer, 2006).
- Tomar decisiones se refiere a: seleccionar entre diferentes opciones, aquélla que después de un análisis, se considere como óptima, con el asumo de las consecuencias que impliquen.
- Tener metas y preferencias se refiere a: la capacidad de establecer y perseguir aspiraciones (sueños) en diferentes ámbitos de su vida, relacionadas con sus gustos e intereses.
- Ser autónomo se refiere a: la posibilidad de la persona de realizar el mayor número de cosas por sí sola y, en la medida de lo posible, tenga opción de decidir sobre aquello que le atañe directamente (Torras, citado por López, 2015). Desde esta perspectiva, es importante no confundir la autonomía moral con la autonomía funcional, pues una persona puede necesitar ayuda para realizar una tarea (autonomía funcional), pero tener la capacidad de decidir qué tarea, cuándo y cómo realizarla (autonomía moral). Igualmente puede darse el caso inverso, en el que una persona pueda llegar a desarrollar, de manera independiente o con apoyos técnicos o tecnológicos, un nivel funcional de autonomía física, pero tener dificultades severas para lograr la autonomía moral (Iañez, citado por López, 2015).

Para el desarrollo de la autodeterminación se requiere de un sistema de apoyos que lo favorezca y permita la iniciativa y la participación de la persona con discapacidad en las acciones relevantes para su vida, que promueva la identificación y establecimiento de metas personales, que ayude a la persona a valorar sus logros, que potencie la autonomía y favorezca la autorregulación.

Por lo tanto, es necesario que, desde el principio de la escolarización, los docentes y el equipo interdisciplinario tengan claro que cada actividad propuesta para la intervención educativa debe tener como fin último la autonomía personal (ver página 32 de este Manual), considerando que entre los derechos de las personas con discapacidad “está el derecho a recibir cuidados para el mantenimiento de la vida y el derecho a la autonomía y a la autodeterminación, por lo que cuando la persona sea capaz de tomar decisiones, estas deberán ser respetadas. En el caso de que la persona tenga limitadas sus facultades para tomar decisiones, su grupo de apoyo puede ayudarle a tomar estas decisiones, actuando siempre de acuerdo con los derechos y mejores intereses de la persona” (Plena Inclusión, 2017, p. 26) para buscar la mejor calidad de vida posible.

i) Trabajo interdisciplinario.

Un equipo interdisciplinario se conforma por un grupo de profesionales enfocados al estudio de un objeto de conocimiento desde diversas disciplinas formativas, que demandan su articulación en la lógica de asesorar el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos de intervención, como respuesta inmediata a las problemáticas y/o demandas existentes en el contexto educativo; Huguet citado por Gutiérrez y Gómez (2017, p.5) considera que son “personas y subsistemas que interactúan entre ellos, se influyen mutuamente y, a la vez, reciben influencias y soportan presiones de otros sistemas con los que se relacionan”.

Como parte del trabajo interdisciplinario, siempre que es posible, los especialistas, colaboran unidos para diseñar las actividades de enseñanza para los alumnos, en el entendido de que el trabajar en equipo permite que todos tengan claro qué objetivos o aprendizajes se pretenden alcanzar con los alumnos.

Definen tres postulados que caracterizan el trabajo interdisciplinario. El primero es compartir; compartir conocimientos y prácticas básicas, compartir habilidades, técnicas enseñando a interpretar situaciones específicas y compartir la realización de algunas técnicas profesionales. El segundo postulado, está relacionado con la disposición positiva y motivada de parte de los especialistas que conforman el equipo, de integrar y compartir los conocimientos y habilidades mencionadas, como un requisito fundamental para su adecuado funcionamiento. El último postulado implica la importancia de intercambiar la información técnica a través de las consultas del agente primario (profesor (a) o madre o cuidador) con los especialistas, más que la atención directa de ellos al niño.

Respecto a la operatividad de los servicios, los momentos centrales del diagrama de flujo que se realizan de forma interdisciplinaria son: el acompañamiento al docente regular en la detección inicial, la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica, del plan de intervención y de la planeación, así como la intervención. Esto significa que colaboran todos los especialistas que conforman el servicio de apoyo, dando una intervención acorde con su área que fortalezca la atención integral de los alumnos. Sin embargo, es el director del servicio de apoyo quien juega un papel crucial para llevar a cabo la interdisciplinaria, debido a que:

- Es el líder pedagógico de la escuela.
- Es quien orienta, organiza y dirige el trabajo interdisciplinario.
- Es quien acompaña y da seguimiento a las actividades planificadas interdisciplinariamente.
- Es quien monitorea sistemáticamente los resultados de las evaluaciones.

j) Estrategias y metodologías de trabajo en el servicio de apoyo.

A continuación, se describen algunas estrategias para apoyar el proceso de inclusión de los alumnos:

Propuesta de Adquisición de la Lengua Escrita

La Propuesta de Adquisición de la Lengua Escrita, la cual fue elaborada por Margarita Gómez-Palacio propone la realización de actividades tanto individuales, como en equipo y grupales, para que el alumno interactúe constantemente con actividades lectoras, específicas, concretas y funcionales, enfrentándose a preguntas que propicien conflictos cognitivos.

Durante estas actividades, el alumno pone en práctica una serie de hipótesis que le permite descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Esta propuesta describe que los niveles por los que pasa el alumno para adquirir la lengua escrita son cuatro: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, cada uno de los cuales incluyen otros subniveles clasificados en categorías y subcategorías que se analizan a continuación (Gómez-Palacio, 1991).

Tabla 3. Niveles de adquisición de la lengua escrita y actividades sugeridas.

Nivel	Subnivel	Actividades que pueden realizarse
Presilábico: el niño no relaciona los textos con los aspectos sonoros del habla. Comúnmente, al escribir, los niños mezclan en la misma palabra diferentes grafías como las propias letras, números y pseudo-grafías, es decir, grafías derivadas de las grafías convencionales de las letras y de los números o símbolos inventados por ellos mismos.	A. Grafismos primitivos: son las escrituras iniciales, presentadas principalmente cuando existen pocas referencias previas de los niños hacia la escritura. Tiene tres subniveles: 1. Grafismos primitivos: se presenta cuando el niño sólo realiza dibujos o simplemente raya la hoja, sin existir un orden claro en los trazos, conocido lo anterior como garabato. 2. Escritura unigráfica: representación de cada palabra por medio de una única grafía. 3. Escritura sin control de cantidad: para cada palabra llena un renglón con muchos símbolos, generalmente iguales, tomando como referencia el inicio y el final del renglón.	Portadores de texto (cuestionamiento en cuanto al objeto y nombre). Presenciar actos de lectura, en donde el docente marque con su dedo cada renglón (observar relación sonoro- gráfica). Objetos y carteles (comparar objetos con una representación gráfica). Libros: imagen - texto (anticipar a partir de la imagen). Cuentos con pocos dibujos y mucho texto. Logotipos de nombres de objetos comunes (cuestionamientos entre la representación escrita con el objeto presente y ausente). Palabras cortas, palabras largas (comparan y anticipan nombres). Actividades donde se analice la sílaba inicial. Enunciar una palabra apoyándose con palmadas. Entre otras.
	B. Escrituras fijas: se mantiene fijo el número, las grafías y el orden en que aparecen, sin variación	
	C. Escrituras diferenciadas: el niño tiene en cuenta que las palabras no siempre se escriben igual, por lo que empiezan a observarse variaciones en sus escrituras, ya sea en la variedad de símbolos, en la cantidad, o en ambos aspectos. Existen cinco subcategorías pertenecientes a esta categoría: 1. Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: existe una variedad en la cantidad de símbolos en cada palabra, aunque siguen presentándose constantemente los primeros símbolos iniciales en cada una y en el mismo orden, repitiendo una secuencia fija en cada palabra. 2. Cantidad constante con repertorio fijo parcial: Aparecen siempre los mismos símbolos y se mantiene una cantidad constante en todas o en la mayoría de las palabras, pero varía el orden en que los símbolos están escritos. 3. Cantidad variable con repertorio fijo parcial: aparecen predominantemente los mismos símbolos en todas las palabras, pero la cantidad entre las palabras varía. 4. Cantidad constante con repertorio variable: se mantiene siempre la misma cantidad de símbolos en cada palabra,	

	pero hay mucha variedad de grafías, por lo que no se repiten constantemente entre las palabras. 5. Cantidad y repertorio variables: tanto la cantidad como la variedad de símbolos en cada palabra es diferente.	
	D. Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: en algunos casos, asigna arbitrariamente un símbolo cualquiera para escribir una letra o una sílaba determinada, aunque no necesariamente corresponde con el sonido correcto; esto ocurre principalmente con la sílaba inicial, sobre todo si son palabras que inician con una vocal.	
Silábico: este nivel inicia cuando el niño establece las primeras relaciones sonoro-gráficas, en general, cada grafía representa una sílaba.	E. Escritura silábica inicial.	Palabras donde se manejan sílabas directas con algunas grafías iguales: casa - cama. Letras móviles en equipo (formar palabras para propiciar la confrontación de hipótesis). El barco cargado (crear palabras de manera oral con base en la sílaba inicial). Entre otras.
	F. Escrituras con marcada exigencia de cantidad: el niño se ha formado la idea de que debe existir una cantidad mínima para atribuir un significado a las palabras, por lo que tiende a agregar (casi siempre en la parte final) más letras arbitrariamente.	
	G. Escrituras estrictas: la relación sonoro-gráfica se hace más evidente, el niño entiende mejor la función de cada letra dentro de las palabras. En esta categoría, el niño asigna un significado silábico a cada símbolo escrito.	
Silábico-alfabético: es una transición o espacio intermedio entre el nivel anterior y el alfabético, el niño empieza a asignar una letra por cada sonido, pero todavía conserva algunos conceptos del nivel silábico, por lo que aún sigue agregando una letra para algunas sílabas.	H. Escrituras silábico-alfabéticas: el niño relaciona unas veces una letra con una sílaba, y otras veces relaciona una letra con un fonema dentro de la misma palabra. Coexisten la hipótesis silábica y la alfabética. Existen dos subcategorías correspondientes: 1. Escritura silábico-alfabética sin predominio de valor sonoro convencional: Generalmente aparecen las vocales o la mayoría de ellas en cada palabra en orden correcto, pero se anexan algunas consonantes que no corresponden a las adecuadas. 2. Escritura silábico-alfabética con predominio de valor sonoro convencional: además de las vocales, existe la presencia de algunas consonantes, donde la mayoría	Presentar palabras con las que se puedan formar 2 palabras, ejemplo: soldado. Dictado de palabras (también pueden ser letras móviles). El ahorcado (juego de escritura de palabras grafía por grafía). Yo tapo y tú adivinas (inferir palabras con base en sus componentes). Completar palabras en forma oral y después en forma escrita.

	corresponden a las que integran la sílaba representada.	
Alfabético: El niño logra establecer una clara relación <i>sonoro-gráfica</i> , aún con la presencia de errores <i>grafo fonéticos</i> ; es decir, es consciente de que a cada sonido le corresponde una letra	I. Escrituras alfabéticas En todas las escrituras alfabéticas existe una correspondencia sonoro-gráfica, es decir, cada letra escrita representa un sonido, independientemente si es correcto o incorrecto, aunque suele suceder que se omita alguna letra, que usualmente sucede cuando se trabaja con sílabas mixtas o trabadas. Existen tres subcategorías alfabéticas: 1. Escrituras alfabéticas sin dominio de valor sonoro convencional: Aunque todas las vocales escritas sean correspondientes, el fallo se encuentra en las consonantes, cuando existen múltiples errores donde no coinciden con la letra correspondiente, sin embargo, se respeta la relación entre símbolo y fonema, por lo que, si se ha dictado una palabra de 8 letras, aún con los errores el niño habrá escrito 8 letras. Se puede dar el caso también, aunque es poco común, donde las consonantes coincidan, pero las vocales sean las letras mal representadas. 2. Escrituras alfabéticas algunas fallas en valor sonoro convencional: los errores grafo fonéticos de su escritura son menos frecuentes, generalmente se presentan en sílabas trabadas o mixtas, a razón de un error en cada palabra o por cada dos palabras, aunque puede ser menos frecuente. 3. Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional: también conocida como escritura silábica funcional, sólo se presentan errores polivalentes, siendo los errores grafo fonéticos muy poco comunes, o en el mejor de los casos, inexistentes. Cada letra escrita coincide correctamente con el sonido correspondiente.	Trabajar todas las actividades de convencionalidad apoyándose en el análisis grafofonético (ejemplo: cam-po, ca-m-po, cam-po, campo). Letras móviles en donde se quitan, se agregan o transforman las palabras (ejemplo: trampa, rampa, ampa). Dictado. Redacción. Convencionalidad (de las características de la lengua escrita). Uso de homófonas. Actividades para corregir errores grafo fonéticos, como omisiones, sustituciones, inversiones, agregados como son: fuga de letras (completar letras faltantes en la palabra), Ahorcado (juego de escritura de palabras grafía por grafía). Sopa de letras (descubrir palabras enlazando letras de forma horizontal, vertical o diagonal y en cualquier sentido, tanto de derecha a izquierda como de izquierda a derecha, y tanto de arriba abajo, como de abajo arriba), entre otras.

Estrategias de Lectura.

Aprender a leer supone no sólo el aprendizaje y automatización, sino fundamentalmente el aprendizaje de diversas estrategias que facilitan la comprensión global del texto a partir de la información del mismo y de la información que procede de los conocimientos del lector. Algunas estrategias que el alumno pone en juego para comprender lo que lee son:

- Muestreo. El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

- **Predicción.** El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, entonces podríamos decir que la predicción es la capacidad de la lectura para suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras. Las predicciones de una lectura pueden hacerse a partir de las imágenes, los títulos, subtítulos, colores, algunas marcas, información que el docente proporciona, preguntas acerca de los personajes del cuento, etcétera, de esta manera permitimos que los niños utilicen sus conocimientos previos para formular hipótesis sobre el contenido del mismo. Por otro lado, es fundamental la forma como se planteen las preguntas antes de iniciar la actividad de leer, esto permitirá que apoyemos a los niños a construir un significado adecuado del texto y desarrollar las estrategias de lectura.
- **Anticipación.** Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera).
- **Inferencia.** Es la posibilidad de deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas que tienen más de un significado y de contar con un marco amplio para la interpretación.
- **Confirmación y autocorrección.** Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica (Duque & Reyes, s.f.).

Por lo tanto, durante el trabajo de la lectura con los alumnos, se les debe preguntar y permitir que expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá, estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto y establecer propósitos de lectura; realizar actividades dinámicas como rompecabezas de refranes, lectura equivocada, relato histórico, velocidad lectora mediante el uso de programas diseñados para ser graduados, con ejercicios previos músculos oculares, el escribano cuentón, entre otras.

Método de lectura funcional

La lectura funcional tiene como objetivo permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales necesarios para su propia utilidad, interés o seguridad. En la lectura funcional la persona que lee sólo es capaz de llegar a la interpretación de palabras cortas o frases de uso común (Junta de Andalucía, 2019). Las etapas para desarrollar la lectura funcional son:

- Selección del vocabulario a trabajar.
- Presentación y uso del vocabulario seleccionado en dibujos o imágenes.
- Presentación de la imagen y la palabra a trabajar.
- Presentación sólo de palabras.
- Búsqueda de las palabras a trabajar en documentos impresos: revistas, calendarios, cartas, cuentos, documentos de Internet, para una aproximación y familiarización de las nuevas palabras a trabajar.
- Uso del vocabulario en diferentes contextos para una intervención más globalizada.

Es importante recalcar que, las palabras que se seleccionan son extraídas del entorno del alumno para, precisamente, poder integrarse en él, por ejemplo: lo que dicen los artículos de los supermercados, las cartas de los restaurantes, los letreros de los establecimientos de consumo, los tickets de la compra, la solicitud o el impreso para cualquier actividad socio-cultural o el artículo

del periódico sobre deporte, pues sólo así los alumnos podrán entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos partícipes de él (*Delgado, s.f.*).

Método Troncoso y del Cerro

Este es un método global para la enseñanza de la lectura y la escritura, que, aunque son procesos que se dan simultáneamente, en el caso de este método creado para alumnos con discapacidad intelectual, propone que puede hacerse una enseñanza por separado. El docente elige los objetivos, elabora los materiales y ejecuta las actividades de un modo sistemático y estructurado, siguiendo el ritmo de aprendizaje de los alumnos y utilizando palabras y frases contextualizadas. No es un inconveniente que el niño no haya comenzado a hablar, pero sí es un requisito que el niño sepa que las personas, los animales, las cosas y las acciones tienen un nombre. Así, por ejemplo, al oír el niño la palabra “pelota” debe saber a qué objeto nos referimos y, aunque no la pronuncie, localiza la imagen y la evoca. De la misma manera, cuando se le presenta escrita la palabra “pelota”, después de algunas sesiones de trabajo en las que el docente ha leído y dicho el nombre escrito “pelota”, el niño la recuerda y la evoca, comprendiendo que esa información visual escrita corresponde al objeto conocido por él, llamado “pelota”.

Este método consta de tres etapas, cada una puede tener una duración de hasta dos años. Como requisito previo, el alumno debe ser capaz de realizar una serie de ejercicios de aprendizaje perceptivo-discriminativo y una vez que el alumno muestra dominio en esto, se inicia con la primera etapa, un aprendizaje global de las palabras representadas en unas tarjetas de manera que la información entra por doble vía: visual y auditiva, la palabra escrita permanece ante la vista todo el tiempo que sea preciso, por lo que es más fácil fijarla en la memoria. No importa que aún no tenga capacidad de decir o nombrar lo que ve. Es suficiente que sea capaz de señalar o de seleccionar. Las palabras que se le proponen para “leer” son las que el niño conoce en su vida real. Posteriormente, en la segunda etapa, viene una descomposición silábica. El niño mejora sus capacidades perceptivo-discriminativas y empieza a distinguir los elementos silábicos de las palabras. Se inicia el trabajo de conocimiento de las sílabas con sumo cuidado para que el alumno no pierda la comprensión, la fluidez y la motivación, aunado a que es necesario que el niño mantenga la lectura global, aunque empiece a reconocer las sílabas. En la tercera etapa, se realizan actividades para la progresión de la lectura y la escritura, se utilizan los libros de iniciación de lectura de uso común, eligiéndolos cuidadosamente tanto por su contenido como por la forma en que se presentan los textos escritos, e incluso por las ilustraciones que los acompañan. También pueden hacerse libros personalizados. El tiempo diario dedicado a la enseñanza de lectura y escritura no es muy largo. Inicialmente basta de 5 a 10 minutos que se incorporan fácilmente en las sesiones de atención temprana. Poco a poco se incrementa el tiempo, porque hay más recursos para variar las actividades y los materiales, evitando siempre el cansancio y el aburrimiento (Troncoso & Del Cerro, 1999).

Logogenia

Este método es creado por la Dra. Bruna Radelli con el propósito que los niños sordos adquieran competencia lingüística en la lengua histórico-vocal del país en el que vive. Su base es la idea de que el lenguaje es innato y sólo se requiere un estímulo para activar ese proceso; ese estímulo es la inmersión en la lengua. En el caso de los alumnos sordos, se les pone en contacto con la lengua, sustituyendo el estímulo que entra por el canal auditivo por el estímulo que entra por el canal visual para ofrecer producciones escritas que favorezcan la reflexión metalingüística.

La aplicación de esta metodología es individual y permite usar únicamente el lenguaje escrito, sin que pueda usarse durante las actividades ni la palabra hablada ni la lengua de señas.

La base del trabajo es el uso de los pares mínimos (dos oraciones cortas que varían en un elemento y ese cambio de elemento genera cambios de significado) a través de la lengua escrita,

de manera que, al irse complejizando esos pares mínimos, el alumno va captando y construyendo la estructura sintáctica y el vocabulario del español.

Las estrategias que se utilizan en la Logogenia son 6:

1. Pares mínimos de órdenes, que incluyen:
 - Pares mínimos de órdenes con oposición de forma.
 - Pares mínimos de órdenes con oposición de orden.
 - Pares mínimos de órdenes con oposición por presencia y ausencia de un elemento.
 - Pares mínimos de órdenes con oposición por sustitución de un elemento con otro.
2. Juicios de agramaticalidad.
3. Pares mínimos de frases no órdenes, que incluyen:
 - Pares mínimos de no órdenes con oposición de forma.
 - Pares mínimos de no órdenes con oposición por presencia y ausencia de un elemento.
4. Diálogos escritos.
5. Creación de historias.
6. Anotación fundamental.

Estas estrategias, varían en grado de complejidad, por lo que toda la primera etapa del trabajo debe estar orientada a la comprensión de órdenes y preguntas. La producción surgirá espontáneamente en una segunda etapa, en la cual se pueden hacer diálogos, escribir cuentos, jugar a adivinar qué es algo con base en su descripción, entre otras actividades (Gutiérrez, s/f).

Propuesta de intervención basada en el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural

Esta propuesta requiere que el docente reconozca que la lengua natural de las personas sordas es la lengua de señas, porque ésta surge de manera espontánea en la relación diaria con otras personas, lo que permite desarrollar canales de emisión corporales y espaciales y canales de recepción visuales; por lo tanto, las personas sordas desarrollan la competencia lingüística a través de la lengua de señas, ya que ésta es el código lingüístico mediante el cual aprenden.

Dentro de este modelo, ser bilingüe significa conocer y manejar, en un nivel u otro, dos lenguas diferentes. "El bilingüismo no requiere que la persona sea igual de competente en todas las lenguas, ni que su competencia permanezca invariable a lo largo del tiempo" (Rodríguez, citado por SEP, 2012); esto es, que el niño sordo que desarrolla una lengua de señas, puede ir aprendiendo también el español como una segunda lengua, en su modalidad escrita (o hablada según sus posibilidades y sus restos auditivos). Ser bicultural implica que el alumno debe conocer las dos culturas en las que estará inmerso, es decir, brindarle la posibilidad de identificarse culturalmente con dos comunidades lingüísticas y adquirir, entender y practicar las costumbres, valores y usos culturales de cada grupo, en el entendido que la cultura sorda está relacionada no solo con el uso de la lengua de señas, sino con las experiencias comunes de abordar, conocer, sentir, percibir, vivir el mundo y con la necesidad de eliminar barreras de la comunicación.

Las estrategias que propone el modelo educativo bilingüe bicultural para el aprendizaje del español como segunda lengua son:

1. Promoción de estrategias de lectura, que incluyen: lectura modelada, escritura modelada, lectura con textos predecibles, escritura con patrones, leer y recontar, escritura interactiva y taller de escritura.
2. Promoción de ambientes de aprendizaje con orientación visual, es decir: mantener siempre contacto visual con el alumno, usar carteles, dibujos, fotografías, material concreto, vídeos y todo recurso visual que esté relacionado con los temas que se desarrollan dentro y fuera del aula
3. Planificación de trabajo por proyectos con contenidos transversales y priorizados.

4. Trabajo con literatura infantil, particularmente los cuentos.
5. El teatro.
6. Uso de ordenadores gráficos para presentar y analizar la información.
7. El estudio de las ciencias.
8. Visitas y recorridos.
9. Uso de materiales educativos específicos para favorecer el aprendizaje.

Otros apoyos importantes son propiciar la conformación de comunidades de alumnos sordos, invitar a adultos sordos a sus aulas para que funjan como modelos de lengua, el trabajo con padres de familia, entre otros (SEP, 2012).

Programas de Actividades para la Estimulación del Lenguaje Oral

Los alumnos que presentan una discapacidad y que consolidan el lenguaje oral (tanto expresivo como receptivo) pueden presentar alteraciones en los diferentes componentes del lenguaje: fonológico, semántico, morfosintáctico y, sobre todo, en el pragmático. Por lo que, si se considera necesario, se pueden trabajar actividades con los alumnos para ejercitar y fortalecer los aspectos mencionados, priorizando alguno de ellos según la edad del alumno, el grado de desarrollo del lenguaje, el proyecto de vida del mismo (Anexo XXXI). Un material recomendado es la Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil, el cual presenta una serie de actividades que tiene como base el juego y que permiten el desarrollo de las distintas vías sensoriales, cuya finalidad es enriquecer la competencia lingüística de los alumnos en situaciones de comunicación e interacción social (Cabrera, et. al., s.f.).

Método TEACCH

Este método, fue creado por el Dr. Eric Schopler en los años '70 para trabajar con personas con Trastornos del Espectro Autista. Las siglas TEACCH significan en español "Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación".

Los objetivos para la intervención deben ser individualizados, basados en las características personales de cada alumno, así como en sus necesidades de comunicación y socialización, su atención, memoria y la sensibilidad que presentan. Por lo tanto, es necesario realizar una evaluación y a partir de los resultados de ésta, se priorizan los objetivos durante la intervención. Una vez establecidos dichos objetivos, se procede a realizar el diseño de un programa individualizado para comenzar el entrenamiento de habilidades. Este método propone el trabajo individual, de manera que se fomente la autonomía, la iniciativa, la motivación por aprender, aunado al desarrollo de las habilidades y destrezas funcionales del alumno que lo usa.

La premisa básica es la enseñanza estructurada principalmente en lo referente a:

- El tiempo: propiciar que el alumno tenga el control del tiempo de manera que pueda anticipar eventos y así evitar cambios bruscos de actividades, para esto se puede distribuir y organizar el tiempo en tareas cortas, usando agendas visuales o un horario individual.
- El espacio: el aula debe estar organizada con espacios limitados, bien definidos que pueden llamarse área, zonas o rincones de trabajo, en cada una de ellas, se trabaja algo específico, deben estar etiquetados y tener apoyos visuales).
- El sistema de trabajo: debe ser rutinario, es decir que el alumno pueda predecir el orden o secuencia de lo que realiza día con día, pero a la vez flexible en el sentido de que las actividades sean funcionales; las tareas deben presentar la información con apoyos visuales que permitan que el alumno pueda realizarlas sin mayores explicaciones, además de saber cuándo empieza y acaba una actividad, éstas a su vez, deben diseñarse con una estructura simple (instrucciones concretas, que describen paso por paso) (Asociación Navarra de Autismo, s/f.).

Matemáticas Funcionales

Es una propuesta metodológica que busca acercar la matemática a aquellos estudiantes que enfrentan mayores barreras en el aprendizaje de esta asignatura, favoreciendo su acceso, participación y progreso en el currículum nacional. Contempla manuales de apoyo tanto para el docente como para las y los estudiantes, con orientaciones didácticas, estrategias metodológicas y actividades a desarrollar, para trabajar los principales elementos matemáticos de acuerdo a las bases curriculares correspondientes a los cursos desde 1° a 4° de educación básica (en nuestro caso, primaria), cuyo eje central es la resolución de problemas, esperando con ello no sólo favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes, sino promover el trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales (MINEDUCACIÓN, 2017).

Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas

La Propuesta para el aprendizaje de las Matemáticas fue elaborada por Margarita Gómez-Palacio (1984) y propone la realización de actividades tanto individuales, en equipo como grupales, para que el alumno a partir de la necesidad de resolver situaciones interesantes que surgen tanto en sus juegos como en general en su vida diaria, lo impulsen a buscar soluciones poniendo en juego su pensamiento lógico-matemático y habilidades relacionadas con la clasificación, seriación, número, geometría y medición.

La formación del concepto de número es el resultado de las operaciones lógicas como la clasificación y la seriación, entre otras, porque las operaciones mentales sólo pueden tener lugar cuando se logra la noción de la conservación de la cantidad y la equivalencia término a término (Piaget, 1964). Por tanto, si se considera trabajar el concepto del número en general y específicamente con los alumnos con discapacidad, antes (mucho antes) de trabajar la convencionalidad, es necesario trabajar nociones pre lógicas y lógicas que constituyen la base para la comprensión de la abstracción numérica. En el caso de la discapacidad, el proceso es más lento, pueden tardar meses, incluso años, trabajando estas opciones antes de que los alumnos inicien en la convencionalidad. Sin embargo, es necesario estar seguros de que los alumnos (sin importar su edad o su grado escolar) dominen los preconceptos antes de iniciar el trabajo con el número y su grafismo.

En el libro *Aprendiendo a contar. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual* (SEP, 2004), se propone la siguiente secuencia de trabajo:

- Nociones básicas previas: adentro-afuera, arriba-abajo, derecha-izquierda, grande-chico, mucho-poco, ayer-hoy-mañana (secuencias temporales).
- Nociones necesarias para construir el número: asociación/discriminación, clasificación, seriación, conservación de la cantidad.
- Noción de número.

A continuación, se explica cada uno de estos conceptos.

Nociones previas: existen algunos conceptos previos a trabajar con el alumno relacionados con el concepto del número. Por ejemplo, las nociones espaciales (diferenciar derecha, izquierda, arriba, abajo, adentro, afuera, entre otras), son nociones previas a las experiencias geométricas; por otro lado, permiten realizar nociones de discriminación perceptual sobre todo en la escritura de los números. Respecto al tiempo, el niño tiene que entender qué es una noción continua, puede tener acceso al pasado y reconstruir mentalmente los sucesos y experiencias. Para reflexionar sobre el tiempo, los niños necesitan desarrollar la noción de duración (cuánto tiempo tarda algo) y la noción de secuencia o sucesión de eventos (Duque & Reyes, s.f.). Al observar el momento en que inicia o termina una acción, descubren que las unidades de tiempo tienen un principio y un final, un antes y un después, que les ayuda a comparar la duración de dos o más eventos. También, al describir y ordenar secuencias de acciones y de acontecimientos importantes, reflexionan sobre

sucesos temporales con relación a la mañana, la tarde, la noche, ayer, hoy, mañana, los días y los meses. Entre los primeros puntos del manejo del tiempo se debe tener clara la diferencia entre día y noche para que el alumno vaya ubicando esta última como el término del día y con ello, empezar a entender los conceptos de ayer, hoy y mañana, para lo cual, no hay nada más efectivo que ayudarlo a recordar lo que hizo el día anterior o planear juntos (niño y adulto), lo que se hará al día siguiente; insistiendo en que el día que está viviendo se llama hoy (Duque & Reyes, s.f.). Esto, obviamente, con los apoyos y referencias que requiera, ya que no siempre será suficiente hacerlo verbalmente; aunque cabe recordar que esos apoyos o referencias, como mediadores, tendrán que ir cambiando y desvaneciéndose en la medida en que se vayan consiguiendo nuevos logros.

Clasificar: constituye una serie de relaciones mentales en función de las cuales los objetos se reúnen por semejanzas, se separan por diferencias, se define la pertenencia del objeto a una clase y se incluyen en ella subclases (Gómez- Palacio et al., 1995). Es una actividad pre numérica básica. En un principio se puede clasificar atendiendo a un único criterio para después pasar a combinar varios criterios. El niño pasa por tres estadios o etapas antes de llegar a la clasificación operatoria.

Tabla 4. Etapas y estadios para la construcción de la noción de clasificación.

Etapa	Estadio
Colección figural	1. Etapa de Alineamiento: objetos de una sola dimensión, de manera lineal, generalmente horizontal con elementos que escoge más bien con criterios perceptivos uno a uno sin algún criterio general de clase. 2. Etapa de Objetos Colectivos: colecciones de dos o tres dimensiones, formadas por elementos semejantes. Por norma general, son objetos que constituyen una unidad geométrica. 3. Etapa de Objetos Complejos: son objetos iguales que en la etapa de los objetos colectivos, aunque con más variedades. Con formas geométricas u otras figuras representativas de la realidad. El niño toma una figura y la coloca junto a otra, luego otra figura que se parece a la otra y la coloca junto y así sucesivamente.
Colección No figural	Agrupar en función de semejanzas, puede hacer clases, subclases. Un primer momento en el que agrupa objetos por parejas e incluso por tríos. Aunque aún no consigue mantener un criterio fijo. Un Segundo momento en el que forma agrupaciones más complejas. Y es capaz dividir esas clases en subclases y viceversa.
Clasificación	Inclusión de clases: pueden comparar subconjunto (subclases) con el conjunto (clase).

(Gómez-Palacio, Guajardo, Cárdenas & Maldonado, 1981)

Seriar: es una operación lógica que permite establecer relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto, y ordenarlos según sus diferencias, ya sea en forma decreciente o creciente. Por seriar se entiende la capacidad para colocar objetos ordenadamente con base en un criterio elegido como altura, longitud, peso, capacidad, tonalidad, tiempo en que ha sucedido, etc. La seriación se convierte en otro requisito previo a la asimilación del concepto de número. Tiene dos propiedades:

- a) Transitividad: consiste en poder establecer deductivamente la relación existente entre dos elementos que no han sido comparadas efectivamente a partir de otras relaciones que si han sido establecidas perceptivamente.
- b) Reversibilidad: es la posibilidad de concebir simultáneamente dos relaciones inversas, es decir, considerar a cada elemento como mayor que los siguientes y menor que los anteriores.

Antes de llegar a la seriación operatoria, el niño pasa por tres etapas o estadios, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Etapas y estadios para la construcción de la noción de seriación.

Etapa	Estadio
Primera etapa	Formar parejas de elementos, colocando uno pequeño y el otro grande. Además, construye escaleras; es decir, el niño construye una escalera, centrándose en el extremo superior y descuidando la línea de base. No estableciendo una relación entre los tamaños de los elementos, sino que sólo considera uno de los extremos. Cuando el niño prolonga el trío, formando una pequeña serie de 4 o 5 elementos en forma de techo, también pertenece a esta primera etapa. Puede respetar o no la línea base, mostrando de esta manera que el niño no establece aún las relaciones “más pequeño que” o “más grande que”.
Segunda etapa	Serie por ensayo y error. El niño logra crear la serie, con dificultad para ordenarlas de manera total.
Tercera etapa	El niño ya es capaz de realizar la seriación de manera sistemática.

(Gómez-Palacio, Guajardo, Cárdenas & Maldonado, 1981)

Conservación de la cantidad: Se refiere a la comprensión de algunas propiedades de los cuerpos que no cambian, aunque se les manipule, a menos que se quite o se agregue algo. La correspondencia es la acción que significa que a un elemento de una colección se le vincula con un elemento de otra colección. Es la base para determinar el “cuántos” al contar y es una habilidad fundamental en la construcción del concepto de número. Hay dos tipos de correspondencia:

- a) La correspondencia unívoca. Este tipo de correspondencia, que utiliza el niño antes de adquirir la noción de número, permite comparar dos colecciones, una a una, mediante la percepción, es decir, cuando a cada elemento del conjunto A le corresponde un único elemento del conjunto B. Es una correspondencia donde cada elemento del conjunto origen se corresponde con sólo un elemento del conjunto imagen.
- b) La correspondencia biunívoca. Se establece cuando para cada elemento del primer conjunto le corresponde un sólo elemento del segundo conjunto, tal elemento del segundo conjunto corresponde solamente a aquel elemento del primer conjunto, es decir, cuando a cada elemento del conjunto A le corresponde un único elemento del conjunto B. Y a cada elemento del conjunto B le corresponde un único elemento del conjunto A.

Antes de llegar a la conservación de la cantidad operatoria el niño pasa por tres etapas o estadios:

Tabla 6. Etapas y estadios para la construcción de la noción de conservación.

Etapa	Estadio
Primera etapa	Sin conservación de la cantidad, ausencia de correspondencia término a término. Formar parejas de elementos, colocando uno pequeño y el otro grande. Además, construye escaleras; es decir, el niño construye una escalera, centrándose en el extremo superior y descuidando la línea de base.
Segunda etapa	Establecimiento de la correspondencia término a término, pero sin equivalencia durable.
Tercera etapa	Conservación de la cantidad

(Gómez-Palacio, Guajardo, Cárdenas & Maldonado, 1981)

Contar: tiene que ver con la capacidad de la persona, en este caso, de los alumnos, para empezar la secuencia en cualquier término de la misma y contar progresiva o regresivamente a partir de este. El proceso de contar constituye la fase inicial para entrar a la convencionalidad. Las actividades de contar, debidamente estructuradas llevan al niño a mejorar su formación tanto en

habilidades numéricas como en operaciones lógicas. Las fases del proceso de contar (Duque y Reyes, s.f.), son:

1. Nivel cuerda. Siempre se comienza el conteo en el uno y no están bien diferenciados los términos de la secuencia (1, 4, 8, 2, 9...).
2. Nivel cadena irrompible. La secuencia empieza siempre en el uno, aunque están bien diferenciados los términos de la misma (1, 2, 3, 4...).
2. Nivel cadena rompible. La sucesión numérica puede empezar a partir de un término distinto de uno (5, 6, 7, 8...).
3. Nivel cadena numerable. Consiste en contar un número determinado a partir de cualquiera de la cadena numérica (contar 5 elementos empezando de 7: 7, 8, 9, 10 y 11).
4. Nivel cadena bidireccional. Se puede recorrer la sucesión desde cualquier término y hacia delante o detrás. Además, se puede cambiar de dirección. También se pueden establecer relaciones "antes de", "después de" (Iniciando desde 6: 6, 7, 8, 9... o 6, 5, 4, 3...).

También debe mencionarse que, en el acto de contar se establece, en un principio, un apareamiento término-objeto, mediante la acción de señalar (Castro, et. al., 1995 citado por Duque y Reyes s.f.). Sobre los tres años, el niño toca, normalmente, los objetos con la mano mientras los cuenta. Alrededor de los cinco años, no necesita tocar los objetos, sino que los señala en un principio con el dedo y posteriormente con la mirada.

Asimismo, se han llegado a considerar cinco principios lógicos implícitos en el proceso de contar que son los siguientes:

- Principio de abstracción: cualquier colección de objetos es contable. Así, se podrán contar objetos cotidianos dentro o fuera del aula.
- Principio de orden estable: para contar, los términos de la secuencia se han de recitar siempre en el orden establecido. La secuencia de conteo tiene que seguir una serie de normas: no unir o juntar mucho dos términos sucesivos para evitar asignarlos al mismo objeto, así como no silabear demasiado para evitar que dos objetos se asignen al mismo término de la secuencia.
- Principio de irrelevancia en el orden: hay que asimilar que el orden en que se cuenten los objetos es irrelevante (ej. Puede haber 6 elementos alineados de izquierda a derecha y el niño puede contar correctamente de derecha a izquierda).
- Principio de la biunivocidad: cada objeto recibirá uno y sólo uno de los términos de la secuencia (un elemento contado no puede volver a contarse).
- Principio de cardinalidad: el último término contado será el correspondiente al número de objetos de la colección. Este paso es fundamental para asentar el concepto de número.

Número: es un concepto lógico, ya que se construye a través de un proceso de abstracción reflexiva de las relaciones entre los conjuntos que expresan número. Entender el concepto de número requiere entender dos ideas: La conservación: se refiere al hecho de que, si dos conjuntos son iguales en número, ponga como ponga los objetos en cada uno de ellos (por ejemplo, apilándolos en el primer conjunto y esparciéndolos en el segundo conjunto), habrá siempre el mismo número de objetos igual en ambos. En otras palabras, el número se conserva, es decir, no se altera porque se altere la configuración perceptual. La correspondencia uno-a-uno: permite establecer que dos conjuntos cualesquiera son equivalentes en número si a cada objeto de un conjunto le corresponde otro objeto en el segundo conjunto. Para Piaget, la construcción del concepto de número exige la previa posesión de diferentes capacidades lógicas, como son las capacidades de clasificar, de ordenar y de efectuar correspondencias, capacidades lógicas que dentro de su teoría de evolución del pensamiento en forma de estadios se alcanzan en el estadio de pensamiento operacional (operaciones concretas).

Para los procesos de adquisición y consolidación del concepto de número se requiere la realización de diferentes estrategias, entre las que se pueden mencionar:

Tabla 7. Actividades para la adquisición y consolidación del concepto de número.

Momento	Actividades
Adquisición	Promover la observación y manipulación de material concreto. Actividades que propicien el razonamiento sobre conjuntos de objetos: comparaciones (cualitativas y cuantitativas), asociaciones (dos o más objetos que comparten atributos reales, juguetes, imágenes). Actividades de seriación: de dos elementos, de tres elementos, de cuatro elementos diferentes, realizar secuencias y patrones. Actividades de clasificación de objetos por diferentes criterios: color, forma, tamaño, uso, peso, textura, ubicación, propiedad común (olor, sabor, sonido). Considerar atributo, uso: primero que clasifiquen con base en un atributo, por ejemplo: tamaño, y una vez que logre hacer colecciones pedirle que considere dos atributos a la vez: tamaño y color y así sucesivamente complejizar las actividades. Actividades de conservación de cantidad: comparación de conjuntos en relación a la cantidad: dónde hay más y menos, igualar conjuntos, entre otras actividades. Actividades donde usen número: primero actividades de conteo oral y posteriormente actividades de escritura de números.
Consolidación	Proporcionar situaciones relacionadas con la vida diaria que favorezcan el aprendizaje del concepto de número. Trabajar orden, cardinalidad y representación. Ley de cambio: agrupamientos y desagrupamientos, puede iniciarse con base dos, base cinco, hasta llegar a la base decimal. Actividades para trabajar el valor posicional. Actividades para utilizar operaciones básicas de manera contextualizada y con actividades que pueda generalizar en la vida cotidiana, por ejemplo: compras en la tienda, el juego de palitos chinos, juegos de competencias. Actividades para representar de manera escrita operaciones contextualizadas.

Programas para el trabajo de habilidades socioemocionales y conductuales.

La educación socioemocional es uno de los aspectos innovadores del programa escolar vigente, justo se reconoce la importancia de estas habilidades, ya que es a través de la socialización que los alumnos aprenden a interactuar con las personas que la rodean, a apropiarse de elementos socioculturales y a un desarrollo emocional conveniente. En los alumnos que presentan discapacidad u otras condiciones severas, la enseñanza planificada de las habilidades sociales es un elemento imprescindible para optimizar la inclusión en la sociedad y mejorar la calidad de vida de las personas, para esto existen diversas estrategias y programas que pueden utilizarse para apoyar a los alumnos aunados, a los aprendizajes marcados en este componente del currículo actual. Como ejemplo, puede ser el Programa de Desarrollo Social/Afectivo para alumnos con dificultades de conducta en cual se presentan un total de 60 sesiones de juego, divididas en tres bloques que corresponden a su vez a tres períodos de edad (6/8 años, 8/10 años y 10/12 años). Los juegos o actividades de cada bloque abordan diferentes aspectos socioemocionales como son el autoconcepto, la autorregulación emocional, el asertividad, la práctica de reglas y el trabajo en equipo (Vázquez, s.f.).

De igual manera, existen múltiples estrategias propias de la psicología para abordar algunos procesos de modificación de conducta, como se puede ver en la tabla 8.

Tabla 8. Estrategias conductuales.

Conducta	Estrategia
Para centrar la atención y dar estructura	Establecer contacto ocular o proximidad física, asegurando su atención. Brindar las instrucciones una a una, utilizando un lenguaje sencillo y concreto. Elogiar inmediatamente a que cumplan la instrucción. Manejo de reforzadores de tipo social y/o tangibles. Acordar las normas de convivencia. Presentar permanentemente la norma en forma gráfica (escrita) o con imágenes en un lugar visible. Establecer un horario y/o rutina para realizar sus actividades y dejarlo a la vista permanentemente.
Para los alumnos que se levantan con frecuencia	Recordar la norma antes de empezar a trabajar. "Levanten la mano si tienen dudas y voy a su lugar" Acordar una señal privada que le indique que debe estar sentado y atento (tocar, mirar, hacer un guiño, etc.). Proporcionar espacios breves de esparcimiento (pausas).
Para el ritmo de trabajo	Marcar periodos de tiempo para revisión de avances en el trabajo del aula. Implementar el semáforo de control del tiempo de trabajo en el cual el color verde significa que inicia la actividad, el amarillo 5 minutos para que termine y el rojo que finaliza la actividad (se pasa a otra completamente). Al cambiar de una actividad a otra verificar que este ubicado en lo que se indica.
Para modificar conductas	Economía de fichas. Costo de respuesta. Modelar conductas. Técnicas de relajación y respiración. Crear un ambiente áulico estructurado con señales visuales de conductas esperadas.

Modelos de atención a los alumnos sobresalientes.

La atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes puede brindarse a partir de tres modelos: enriquecimiento, aceleración o agrupamiento.

El enriquecimiento se refiere a la inclusión de programas específicos o estrategias que estimulan y favorecen el desarrollo de habilidades de los alumnos sobresalientes. El enriquecimiento puede brindarse en tres ámbitos:

- El enriquecimiento escolar contempla la inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.
- El enriquecimiento áulico se realiza a partir del uso de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, brindando los apoyos y los ajustes que requieren principalmente en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos.
- El enriquecimiento extracurricular consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela.

La aceleración es un modelo de intervención educativa que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo

que se establece en el sistema educativo nacional. La acreditación y promoción anticipada agrupa dos tipos de aceleración que implican la entrada temprana a un nivel educativo, y la omisión de un grado escolar. En educación básica se puede realizar hasta en cuatro ocasiones con base en lo establecido en los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica.

Finalmente, el agrupamiento implica reunir a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en escuelas, planteles o grupos especiales para esta población en donde se imparte un currículo o programas educativos específicos, de acuerdo con las capacidades, habilidades, motivaciones y compromiso de estos educandos. Este modelo ofrece la oportunidad de relacionarse con educandos con los mismos intereses, favorece la motivación y el rendimiento académico, y hay un rápido desarrollo de las potencialidades. Este modelo de atención, no se contempla en el presente documento.

Programas Específicos de Enriquecimiento Extracurricular

El enriquecimiento extracurricular se refiere al diseño de programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificados previamente en el alumno(a) y que se desarrollan dentro y fuera del ámbito escolar. Para esto se requiere el apoyo de instituciones de diferentes ámbitos, así como de profesionales y de la familia o tutores. El enriquecimiento extracurricular permite ampliar los conocimientos y habilidades que están incluidos en la planeación ordinaria del docente de grupo o abordar contenidos y propósitos que están fuera del plan y programas de estudio; por ejemplo, temas relacionados con el periodismo, la ciencia y tecnología, astronomía, artes, actividades lúdicas y deportivas, entre otros (SEP, 2006).

Estos programas pueden desarrollarse en tres áreas de intervención y se puede trabajar en ellos tanto dentro como fuera de la escuela.

- a) Programas de entrenamiento cognitivo (por ejemplo: Filosofía para niños, Creática, Pienso, entre otros).
- b) Programas de desarrollo de habilidades de interacción social, autoestima y ajuste emocional (por ejemplo, el Programa de desarrollo de habilidades de interacción social PEHIS).
- c) Actividades y programas de enriquecimiento específico (por ejemplo: campamentos específicos, mentorazgo).

Programas para el trabajo de habilidades sociales.

En las aulas de clase, es frecuente encontrar alumnos que presentan dificultades socioemocionales y conductuales que cuando alcanzan un grado de severidad considerable son derivados al servicio de apoyo de educación especial para su atención. Para la intervención desde un enfoque educativo y con corresponsabilidad entre escuela-familia, es recomendable el libro Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) escrito por Monjas (2011), el cual presenta actividades para trabajar las habilidades sociales en alumnos de edad escolar tanto en la escuela como con sugerencias a los padres en casa.

Este programa comprende treinta habilidades sociales agrupadas en las siguientes áreas: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos. Las actividades contienen un nivel apropiado para los alumnos con dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta; así como con los de aptitudes sobresalientes. Aunque no es un programa desarrollado para alumnos con discapacidad, pueden realizarse ajustes a las actividades para poder aplicarlas con los alumnos que lo requieran.

Integración sensorial

Estudios realizados entre los años 50's y 60's en el campo de la neurobiología, psicología, educación y desarrollo, por la Terapeuta Ocupacional Jean Ayres (1998), permitieron desarrollar el concepto de "Integración Sensorial", definido como la habilidad del Sistema Nervioso Central (SNC) para recibir, procesar y organizar los estímulos sensoriales del medio externo y traducirlos en una respuesta adaptativa. Nuestro cerebro debe aprender a organizar y procesar los estímulos sensoriales. Para lograr esto, el SNC debe organizar la información que recibe del medio ambiente y del cuerpo a través de todos los sentidos, del movimiento y la gravedad en una sola experiencia integral (SEP, 2011).

Esta habilidad posibilita la formación de un sistema postural (equilibrio y postura) y una conciencia corporal, que son la base de las actividades motrices intencionadas y coordinadas y que, a su vez, es la plataforma donde se apoyan los procesos de aprendizaje. Cuando esta integración no se da en forma armónica y fluida, puede traducirse en la aparición de dificultades y/o trastornos de aprendizaje (SEP, 2011). Muchos niños se demoran en aprender a organizar los estímulos sensoriales y en consecuencia no responden a ellos de manera apropiada, y cómo viven la etapa sensoriomotora, el desarrollo de las tareas más simples de la vida diaria se ve limitado, pues el niño no sabe cómo buscar los estímulos y/o como interpretarlos. Esta situación se conoce como desintegración sensorial, la cual se define como la dificultad o incapacidad para procesar esos estímulos y dar la respuesta adaptada (Ayres, 1998).

Es complicado imaginar qué pasa con alguien que no es capaz de "entender" lo que está viendo y escuchando, pero lo más difícil es comprender a alguien que no interpreta los estímulos que recibe a través de su piel (sistema táctil) o que se desubica espacialmente cuando su cuerpo se mueve (sistema vestibular). La habilidad para aprender y actuar adecuadamente depende de la capacidad de nuestro sistema nervioso central para interpretar los estímulos que recibimos del medio ambiente y de nuestro cuerpo a través de los sentidos, principalmente del tacto (a nivel de tacto profundo), del propioceptivo/cenestésico y del vestibular (SEP, 2011).

Estrategias de trabajo con la familia

Se considera familia a las madres, padres y/o tutores responsables de garantizar que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, reciban educación en las mejores condiciones posibles. La importancia que tiene la familia en los avances escolares de los alumnos ha sido comprobada por diversos estudios, por eso resulta imprescindible que se planifiquen e implementen estrategias de trabajo conjunto con las familias, no sólo en el aspecto pedagógico, sino también en actividades diversas que pueda tener el servicio en otros ámbitos.

Dichas estrategias pueden clasificarse en generales (cuando aplican para todos los padres o cualquier padre de familia de la escuela) y específicas (cuando se planifica para un padre de familia en particular con base en una necesidad educativa específica del alumno). Para esto, generará los espacios necesarios para promover su participación activa en el desarrollo de los programas de trabajo y para brindar asesoría y acompañamiento a las mismas; el equipo de apoyo determinará, con base en las características de la población, temáticas generales y específicas que satisfagan sus necesidades y apoyen el desarrollo académico y social del alumnado.

Entre las estrategias generales pueden utilizarse: juntas informativas, talleres (ya sea con agrupamientos por grados, por discapacidad, por necesidades puntuales), pláticas (no sólo de aspectos escolares, sino también de formación en la discapacidad, de salud, de desarrollo personal, entre otras), clases muestra grupales, participación en actividades de un proyecto didáctico, así como el uso de materiales impresos como libreta de tareas, circulares, avisos, murales, trípticos, entre otros, de manera que puedan ampliarse redes de apoyo a la familia.

Entre las estrategias específicas se encuentran las entrevistas, las visitas domiciliarias (para realizar actividades funcionales con los alumnos, para realizar alguna evaluación funcional, para implementar un calendario en casa, entre otros), la participación en análisis de caso de un alumno, las orientaciones individuales, clases muestra individuales, monitoreo de actividades de aprendizaje en el hogar, entre otros.

Proyecto de vida (transición a la vida adulta).

El término de “transición a la vida adulta” se refiere al proceso que enfrentan los alumnos con discapacidad que están próximos a finalizar el proceso educativo y que requieren nuevos servicios o actividades (rutinas) que respondan a sus necesidades de la vida adulta.

Sin embargo, para que, en su vida adulta, las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y sean lo más independientes posibles, de acuerdo con sus características, es necesario que desde la etapa escolar se dé una formación para ello. Es decir, este proceso de transición debe ser planificado y acompañado previamente en el centro educativo a través de la realización de un proyecto de vida.

El proyecto de vida es un documento que se elabora en colaboración con la familia y la escuela y de ser posible con la participación del alumno, en apego al interés superior de la niñez. El proyecto de vida, tiene como base los gustos, necesidades, intereses, posibilidades de los alumnos, asimismo, se priorizan los aprendizajes relevantes para que cada alumno alcance el mayor grado de autonomía, independencia, bienestar y seguridad, sin dejar a un lado las expectativas, necesidades y los apoyos con los que cuenta la familia; a partir de esto se establecen las metas a alcanzar en el mediano y largo plazo, las actividades concretas y las rutinas que deben realizarse en casa para conseguirlas. Las personas con discapacidad requieren la estructura de un proyecto integral que considere todos los ámbitos de su vida: familiar, social, educativo, así como otros apoyos externos a la escuela. En ningún caso el proyecto debe limitar las posibilidades de los educandos.

La SEP (s.f.) explica que desde que el niño comienza su proceso educativo en edades tempranas, se puede iniciar el aprendizaje de habilidades pre laborales diversas (que pueden ir desde las más sencillas a las más complejas, involucrando la participación parcial o total, según las características de los alumnos) y de responsabilidad por medio de tareas simples en la casa y en la escuela. De manera que, poco a poco se introduzcan gradualmente hábitos y habilidades tanto laborales como de ocio, recreación y de interacción con la comunidad, de manera que cuando llegue a la adolescencia, se pueda diseñar un programa educativo para el momento de transición.

Habrán alumnos que tengan posibilidades de ser integrados laboralmente (quizá en la maquiladora de la comunidad, como ayudante en una panadería o restaurante; en algún súper o taller); otros quizás no puedan incorporarse a una empresa, pero puedan apoyar en alguna actividad económica dentro de su casa (bordar toallas, pintar cuadros, preparar panes, etc.), también podrán apoyar en alguna actividad muy específica, como parte de otra global, por ejemplo: picar el botón de la licuadora para apoyar en la elaboración de la comida; finalmente, algunos alumnos únicamente participarán en actividades recreativas de su comunidad como parte de su integración (por ejemplo, todos los martes va al parque o los sábados va a casa de la abuela). De ahí la importancia de realizar actividades funcionales, ya sea con una participación total o parcial y, específicamente en el caso de los jóvenes, brindar experiencias en lugares y situaciones reales de trabajo, mientras recibe su entrenamiento, les permitirá asociarse y sacar provecho de la relación con pares y compañeros de trabajos sin discapacidad.

El proyecto de vida debe elaborarse, en el caso de los alumnos que presentan discapacidad severa y/o habilidades funcionales significativamente limitadas, por lo que es necesario prepararlos para su transición a la vida adulta. El momento de elaboración es previo al egreso de primaria (a partir de cuarto grado) o secundaria según sea el caso.

2.Descripción del servicio de apoyo de educación especial.

El servicio de apoyo de educación especial proporciona atención psicopedagógica a los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad, que se encuentran inscritos en la escuela regular y que requieren de la provisión de apoyos y la implementación de ajustes razonables y medidas específicas. El proceso de atención incluye acompañamiento, orientación y asesoría a docentes y a la familia.

El documento de trabajo Lineamientos con criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial (SEP, 2020) menciona que los servicios de apoyo son:

- USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
- CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica en Educación Preescolar.
- CRIE: Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa.
- UOP: Unidad de Orientación al Público.

En este Manual el servicio de apoyo hará referencia a las USAER.

a) Objetivo general.

Brindar acompañamiento técnico y psicopedagógico a las escuelas de educación básica regular para contribuir a la atención de calidad de los alumnos que presentan necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellos con aptitudes sobresalientes, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que requieren apoyos y ajustes razonables para su inclusión.

Objetivos específicos

- Orientar al personal docente de la escuela en la identificación, la reducción o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los diversos contextos (escolar, familiar y áulico) para la implementación de apoyos y, de ser necesario, la realización de ajustes razonables de aquellos alumnos que presentan necesidades educativas específicas considerando sus características individuales.

- Proporcionar orientación a la familia que le permita una mejor comprensión de las necesidades educativas específicas que presentan sus hijos para involucrarse en la atención psicopedagógica que brinda el servicio de apoyo.

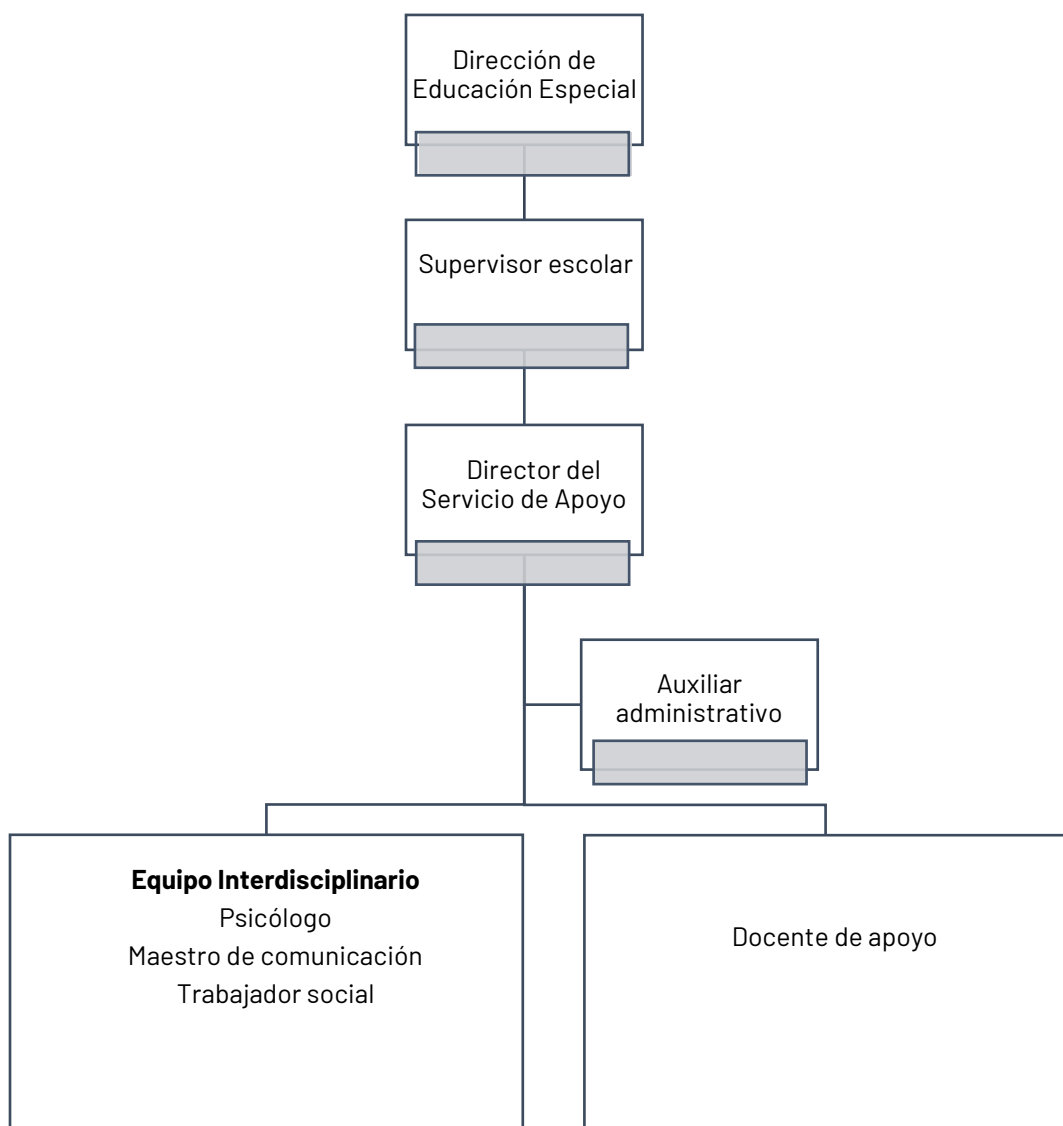
- Atender directamente a los alumnos que lo requieran para la satisfacción de las necesidades educativas específicas derivadas de la discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, de comunicación y de conducta, mediante la movilización de apoyos, así como el diseño e implementación de ajustes razonables. Realizar las vinculaciones que se requieran al interior de las escuelas y de manera interinstitucional, para el beneficio de los educandos que atiende.

- Generar las condiciones necesarias para recibir a los educandos que transiten de un servicio escolarizado educación especial a la escuela de educación básica.

- Canalizar a través de la zona de supervisión a los educandos que requieran de ajustes razonables específicos y permanentes, para que reciban apoyo complementario en contraturno, en un servicio escolarizado de educación especial.

- Realizar vinculación con educación media superior para apoyar y dar seguimiento a la inclusión de los educandos que egresen de la educación básica.

b) Estructura del servicio de apoyo.



Existen dos modalidades del servicio de apoyo: regular e itinerante.

El servicio de apoyo regular (también llamado fijo) está conformado por un docente especialista asignado de manera permanente a la escuela de educación básica (primaria o secundaria) para brindar la atención y un equipo interdisciplinario que funciona visitando las escuelas que integran el servicio de apoyo, agendando visitas durante el mes de acuerdo a las necesidades demandadas en cada centro escolar. El servicio de apoyo regular está conformado por un director, un docente especialista por cada escuela y un equipo interdisciplinario (psicólogo y maestro de comunicación) por cada cuatro escuelas, además cuenta con un trabajador social y un secretario para todo el servicio.

El servicio de apoyo itinerante está conformado por un docente especialista, que visita de dos a tres escuelas regulares (preferentemente de una misma zona escolar o zona geográfica que permita los traslados) para brindar la atención y un equipo interdisciplinario que atiende hasta cuatro escuelas regulares, organizando sus días de atención a las escuelas de manera equitativa cada mes.

Tanto el servicio de apoyo regular como el itinerante dependen técnica, pedagógica y administrativamente de la Dirección de Educación Especial. Los servicios de apoyo junto con la comunidad de la escuela de educación básica contribuyen a fortalecer el proceso de educación inclusiva, entendiendo que es una responsabilidad compartida entre todos los involucrados en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

La prestación del servicio será temporal, mínimo de un ciclo escolar, considerando los siguientes criterios:

- El tipo de servicio de apoyo (regular o itinerante).
- Las necesidades de cobertura de servicios de apoyo que existen en la entidad, municipios o región.
- El nivel educativo, el número de docentes y la matrícula de las escuelas de educación básica que atiende cada servicio de apoyo.
- La movilidad del personal directivo, docente y alumnado en las escuelas de educación básica que atiende cada servicio de apoyo.
- El compromiso que muestren las escuelas de educación básica que atiende cada servicio de apoyo.

En todos los casos, se dará prioridad a las escuelas de educación básica que cuenten con matrícula con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con otras condiciones como el TEA y el TDAH.

Las características y condiciones que debe priorizar la Autoridad Educativa Estatal para determinar la apertura del servicio de apoyo son:

- Escuelas que cuenten con matrícula con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con otras condiciones como, el TEA y el TDAH.
- Escuelas que muestran una evidente disposición para asumir un trabajo colaborativo, faciliten la participación del servicio de apoyo en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y en la toma de decisiones sobre el programa o plan de mejora escolar y brinden un espacio físico adecuado para el servicio.
- Escuelas que brinden facilidades para la formación inicial de los futuros docentes de educación especial o educación inclusiva.

c) Población que atiende.

La población de alumnos que atiende el servicio de apoyo de educación especial, es aquella que está inscrita en la escuela regular y que es derivada para su atención por presentar necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de comunicación, de conducta y aptitudes sobresalientes, las cuales se definen a continuación:

Discapacidad auditiva

Hipoacusia: pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque se requiere el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia de superficial a moderada, en algunos casos, pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva (SEP. 2019a, p.4).

Sordera: pérdida auditiva profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se origina de manera natural. Los alumnos sordos utilizan el canal visual como vía de entrada de la información, para aprender y para comunicarse, por lo que es necesario que adquieran la Lengua de Señas Mexicana, la cual es una lengua con características viso gestuales (SEP. 2019a, p.4).

Discapacidad visual

Discapacidad visual es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades visuales. Según la OMS (2011) se puede clasificar de la siguiente manera:

- Ceguera profunda: Cuenta dedos a menos de 3 m. de distancia.
- Ceguera casi total: Cuenta dedos a 1 m. o menos de distancia, o movimientos de la mano, o percepción de luz.
- Ceguera total: no hay percepción de luz.

Se trata, por tanto, de un término amplio que engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual.

La ceguera es la ausencia del sentido de la vista, completa o muy acentuada. Los alumnos con ceguera no ven o tienen una ligera percepción de luz que solo les permite distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos, y requieren de apoyos específicos como las tiflotecnologías, textos en Braille, ábaco Cranmer, bastón blanco, perro guía, entre otros.

La Baja Visión (BV) es considerada como una reducción significativa del sentido de la vista que permite su utilización como canal primario para aprender y obtener información. Considerando la funcionalidad de la visión para precisar el término, las personas con BV son aquellas que poseen un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales (Gissara & Pascali, 2010), requieren apoyos como, por ejemplo: lupas, bastón blanco, contrastes de color, binoculares, pantallas amplificadoras y textos en macrotipos. La baja visión puede ser progresiva y convertirse en ceguera (SEP, 2019a).

Discapacidad motora

Es la alteración, de manera permanente o transitoria, del aparato motor debido a un deficiente funcionamiento del sistema nervioso, muscular, articular u óseo, y que tiene repercusión en la capacidad del movimiento que implica en distinto grado al desplazamiento (moverse de forma adecuada), postura, manipulación de objetos (realizar movimientos finos con precisión), respiración, así como en la comunicación y la interacción social (Merino, 2009; SEP, 2019a; Fernández, Arjona, Arjona y Cisneros, 2016).

Discapacidad intelectual

Es caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, que incluye muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

El funcionamiento intelectual, también llamado inteligencia, se refiere a la capacidad mental general, como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, etc. (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 2019).

La conducta adaptativa es la colección de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden y realizan en su vida cotidiana. Las conductas adaptativas conceptuales incluyen el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura, la escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección (SEP, 2010; Verdugo & Schalock, 2010).

Las conductas adaptativas sociales implican las interacciones que tiene la persona, su responsabilidad, su autoestima, el seguimiento de reglas, entre otras. Finalmente, las conductas adaptativas prácticas refieren las actividades de la vida diaria (comida, desplazamiento, aseo y vestido), actividades instrumentales (preparación de comida, limpieza de casa, transporte, uso de teléfono, etcétera) y las habilidades ocupacionales, (SEP, 2010; Verdugo & Schalock, 2010).

Discapacidad psicosocial

Es una condición de vida temporal o permanente, que afecta directamente las funciones mentales e interrelación de la persona, lo que limita su capacidad para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria. También se conoce como “discapacidad mental” pero este término no hace referencia a la discapacidad intelectual. Algunos ejemplos son la depresión, esquizofrenia, trastorno de ansiedad, entre otros (Secretaría de Planeación, Evaluación (SPE), 2018).

Discapacidad múltiple

El término discapacidad múltiple ha sido utilizado, con frecuencia, para caracterizar el conjunto de dos o más discapacidades asociadas, de orden física, sensorial, intelectual, y/o mental. Pero, no es la sumatoria de esas alteraciones las que caracterizan a la discapacidad múltiple, sus necesidades específicas varían de acuerdo a la edad, al tipo de discapacidad y a la edad en que se presenta esta condición (SPE, 2018; Gissara & Pascali, 2010).

Sordoceguera

Es un término general, frecuentemente utilizado para indicar personas con discapacidades de audición y de visión. Es el resultado de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, provocando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer y por tanto interesarse y desenvolverse en el entorno. La sordoceguera afecta al desarrollo de la comunicación, al acceso a la información y a la participación en cualquier actividad social y cultural, (SPE, 2018; Gissara & Pascali, 2010).

Trastorno de Espectro Autista (TEA)

Es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas: (1) en la interacción social, (2) en la comunicación y (3) en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de síntomas y por los múltiples grados de afectación que presentan los sujetos (Vázquez, 2015, p.8).

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Es un trastorno del desarrollo neurológico cuyos síntomas se dividen en dos campos: inatención (incapacidad de resistirse a estímulos irrelevantes, lo que dificulta su concentración en una tarea por un periodo de tiempo más o menos largo) e hiperactividad/impulsividad (hiperactividad: alto nivel de actividad motora; impulsividad: dificultad de autocontrol en sus emociones, pensamientos y conductas). Estos síntomas se presentan con mayor intensidad y frecuencia de lo esperado para su edad y nivel de desarrollo, de tal forma que interfieren de manera negativa en su aprendizaje y/o comportamiento (SPE, 2018).

Dificultades severas de aprendizaje

Se refiere a las problemáticas que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos.

Están fuera de esta dificultad, los alumnos que presenten discapacidad, diferencias culturales o lingüísticas, rezago educativo, timidez, desnutrición (SPE, 2018).

Dificultades severas de conducta

Se manifiesta mediante una conducta diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado. Existe cuando el comportamiento de un alumno tiene repercusiones negativas para él y el medio en el que se desarrolla, por romper las normas de convivencia y cuando este comportamiento se da de manera frecuente, persistente y/o intensa. Las dificultades de conducta pueden ser ocasionados por factores psicológicos, emocionales, por un ambiente demasiado exigente o permisivo, violento o que no permite a los alumnos expresarse, entre otros (SPE, 2018).

Dificultades severas de comunicación

Se refiere a las dificultades en los procesos receptivos de la comunicación como entender un mensaje oral o escrito; y/o en los procesos expresivos como la habilidad para crear un mensaje que otros puedan comprender. Tiene que ver con los procesos de adquisición y expresión de vocabulario o estructuración del lenguaje. Están fuera de este concepto los alumnos cuyas dificultades son parte de la discapacidad o de situaciones ambientales, culturales, lingüísticas, timidez, desnutrición (SPE, 2018).

Aptitudes sobresalientes (AS)

El alumno con aptitudes sobresalientes es aquél capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos educandos, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses, en beneficio propio y el de la sociedad. Todos los educandos con aptitudes sobresalientes pueden enfrentar BAP si no se atienden adecuadamente sus necesidades educativas específicas tales como: los intereses, la velocidad de aprendizaje, el vocabulario avanzado para su edad, y el amplio dominio de conocimientos (SEP, 2018).

d) Criterios organizativos.

Los servicios de apoyo de educación especial, proporcionan acompañamiento a las escuelas de educación básica que comparten una misma zona o región geográfica. Este acompañamiento puede ser de hasta ocho escuelas en la modalidad regular y con la modalidad de itinerante de hasta cuatro escuelas como máximo. Se considera que deben ser del mismo nivel educativo (primaria o secundaria) sin embargo, si la distancia geográfica no lo permite, pueden ubicarse escuelas de hasta dos niveles educativos en un mismo servicio.

Cada docente de apoyo puede atender hasta 25 alumnos con necesidades educativas específicas.

El servicio de apoyo brinda atención directa a los alumnos, sobre todo cuando se trata de implementar estrategias relacionadas con la compensación a la discapacidad (como podría ser la implementación de metodologías específicas, estrategias conductuales específicas, entre otras).

Para esto, pueden considerar las siguientes modalidades de atención:

Atención Grupal: la atención es general para todos los alumnos del grupo regular, por lo que todos participan en las actividades, los alumnos comparten materiales, tareas, tiempo e indicaciones en conjunto, esta atención por lo general la proporciona el docente de grupo regular, sin embargo, el docente de apoyo y el equipo interdisciplinario, orienta al docente para transformar

el trabajo dentro del aula, en prácticas inclusivas que permitan minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas específicas que se encuentran dentro de la misma. Pueden apoyar entrando a trabajar con el o los alumnos con necesidades educativas específicas del grupo, implementando lo que ha planeado con el fin de contribuir al desarrollo de las habilidades del área correspondiente, sin que se reemplace la atención que debe proporcionar el docente regular titular del grupo.

- Atención Subgrupal: el docente de apoyo trabaja al mismo tiempo con dos o más alumnos dentro del aula regular o de apoyo, ya que comparten características comunes; en cuanto al equipo interdisciplinario, este debe conformar sus subgrupos por características y necesidades para trabajar las habilidades correspondientes de su área. Este tipo de atención no sustituye el trabajo de los alumnos dentro del grupo.

- Atención Individual: cada especialista se organiza para trabajar por tiempos lo que el alumno requiere para superar sus desafíos y mejorar sus habilidades. Para recibir este tipo de atención, se debe considerar si se desvía notablemente del nivel de su grupo y requiere una planeación individualizada. Este tipo de atención no implica necesariamente, que los alumnos no trabajen dentro de su grupo escolar, sino que se considera un tiempo más para trabajar cuestiones específicas en el aula de apoyo.

Segunda Parte.
Procesos y funciones del Servicio de Apoyo de
Educación Especial

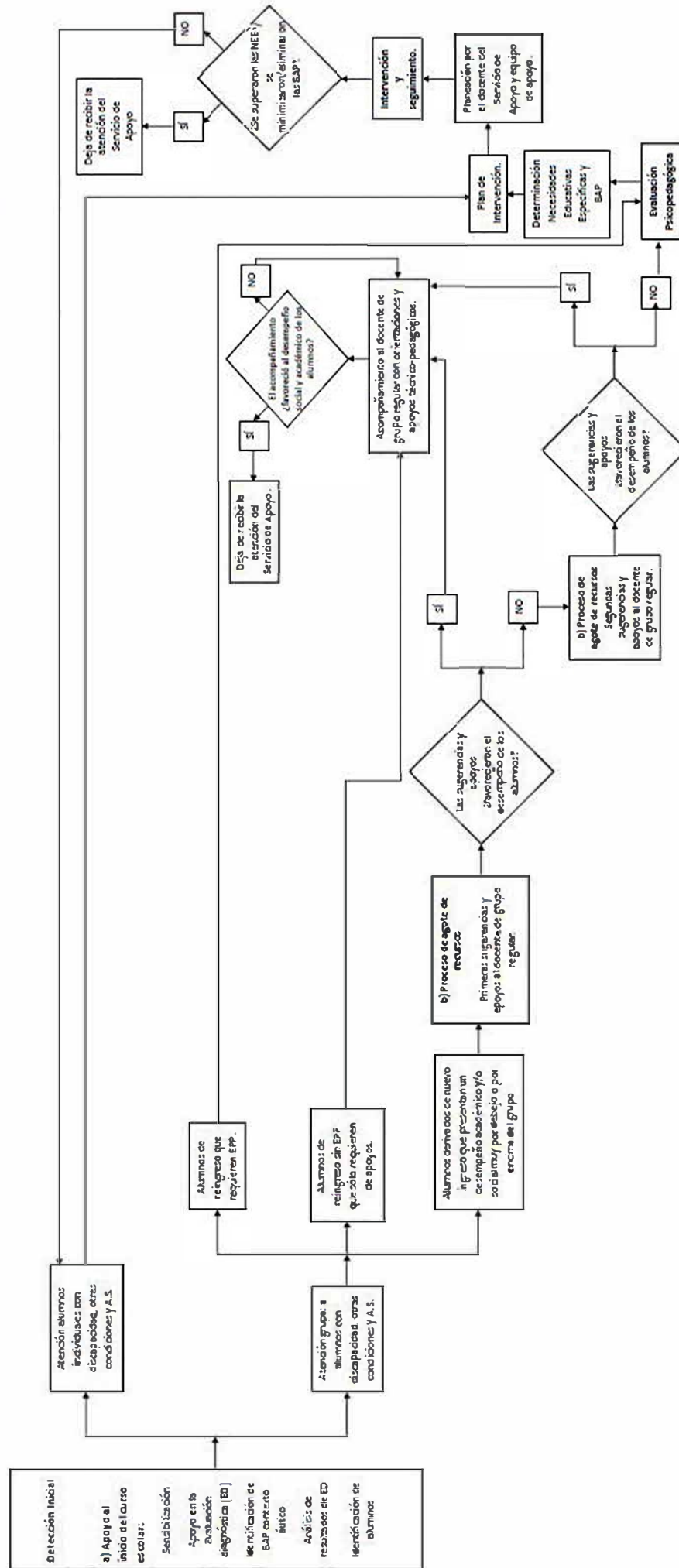
3. Diagrama de flujo del servicio de apoyo de educación especial.

El servicio de apoyo de educación especial, opera desde el inicio del ciclo escolar en colaboración con la escuela regular para lograr la inclusión de los alumnos que presentan necesidades educativas específicas y enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Los procesos y funciones pasan por distintos momentos o etapas como son: detección, evaluación psicopedagógica, intervención y seguimiento.

En el diagrama de flujo que se presenta, se observa el proceso que se sigue considerando cada uno de los momentos mencionados, haciendo énfasis en la fase de detección (agote de recursos), ya que, dentro del enfoque de la educación inclusiva, en esta fase se brindan los apoyos para dar respuesta a la diversidad y a partir de ahí, identificar a los alumnos que requieren atención de educación especial. Este proceso, es fundamental y requiere de la participación de todos los involucrados en la atención de los alumnos.

Debido a que cada contexto escolar tiene características propias, la programación de acciones que propone el diagrama de flujo es flexible, permitiendo su adecuación en el tiempo que cada momento o etapa requiere, siempre y cuando se siga el proceso que se señala.

Diagrama de flujo del Servicio de Apoyo de Educación Especial



4. Proceso de detección inicial.

La detección inicial es un proceso que implica la aplicación de diversos instrumentos, así como la observación y análisis de la información obtenida al iniciar el curso escolar para identificar las características que impactan el desempeño académico y social del alumnado inscrito en la escuela regular, así como las barreras en los contextos escolar y áulico, para determinar los apoyos que se van a proporcionar, con el fin de minimizar o eliminar dichas barreras que interfieren con el aprendizaje y la participación plena.

La detección inicial comprende desde la Fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE) (mes de agosto) hasta la identificación de los alumnos después del agote de recursos (mes de diciembre). El tiempo sugerido para realizar este proceso, puede variar considerando las características del contexto escolar y la naturaleza del servicio de apoyo de educación especial (regular, itinerante, primaria o secundaria). Independientemente del periodo de su realización, siempre debe seguir puntualmente los pasos que éste conlleva. Comprende dos fases: apoyo al inicio del curso escolar y el agote de recursos.

a) Apoyo al inicio del curso escolar.

Esta fase consiste en brindar acompañamiento y orientaciones al personal de la escuela de educación regular durante el diagnóstico escolar y la evaluación diagnóstica de los alumnos. Estas acciones se realizan al inicio del curso escolar y abarcan desde el Consejo Técnico Escolar (CTE) en su fase intensiva, concluyendo en el mes de septiembre, con la identificación de los alumnos que se encuentran por debajo o por arriba del grupo escolar en lo que respecta a su desempeño académico y social.

Diagnóstico escolar

En la fase intensiva del CTE el personal de la escuela elabora un diagnóstico escolar, para identificar el estado que guardan las culturas, políticas y prácticas inclusivas en la comunidad educativa, así como los indicadores que podrían convertirse en una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), para posteriormente construir el plan de trabajo anual del centro educativo, bajo el liderazgo del director de la escuela regular, por esta razón, el personal del servicio de apoyo participa activamente en las sesiones, proporciona orientaciones y sensibiliza al colectivo docente de la escuela regular para que consideren acciones dentro del plan de trabajo que favorezcan la educación inclusiva.

Durante el desarrollo de las sesiones, el colectivo docente aplica varios instrumentos para elaborar el diagnóstico del centro, algunos de ellos son: "Identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación del contexto escolar" (Anexo I), "Autorreflexión de la práctica docente" (Anexo II), entrevistas a padres, preguntas guía, análisis de los resultados de los logros educativos, entre otros, que permite el análisis cualitativo de las fortalezas y áreas de oportunidad que servirán de insumo para elaborar el plan anual de trabajo del centro y el plan grupal de trabajo de cada docente regular.

Cada uno de los integrantes del servicio de apoyo, con base en su experiencia, ámbito de acción, conocimiento y especialidad señala cuál será su contribución al plan de trabajo anual del centro tomando en cuenta la necesidad de los docentes y los educandos; así como las necesidades y los acuerdos que tome con la o el director y sus demás compañeros, del servicio. Por otro lado, el personal de educación especial gestiona el tiempo dentro de la agenda del CTE para impartir una plática de información y sensibilización al colectivo escolar, con el fin de dar a conocer la operatividad y la población que atiende el servicio de apoyo de educación especial, así como la importancia de la diversificación de estrategias para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En caso de no poder realizar esta plática durante la fase intensiva, ya sea por falta de personal o situaciones

ajenas al servicio, será necesario reprogramarla y realizarla en el primer momento que sea posible. Así mismo, cabe señalar que la plática de información y sensibilización se realiza al inicio de cada curso escolar, independientemente del tiempo de permanencia que tenga el servicio de apoyo en la escuela, la antigüedad de los docentes en la misma y de las características o condiciones que se considere que presenta el contexto escolar. De igual manera, la sensibilización puede orientarse hacia temas de educación inclusiva.

Apoyo en el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica de los alumnos

Una vez terminada la fase intensiva del CTE, los docentes de grupo regular aplican instrumentos y técnicas de evaluación para identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los alumnos de su grupo; para el diseño de la evaluación diagnóstica, el personal del servicio de apoyo de educación especial orienta a cada docente de grupo en la diversificación del qué, cómo y cuándo evaluar, tomando en cuenta las características de los alumnos de manera integral. Así mismo, si se requiere, puede participar en la aplicación de determinados instrumentos que complementen, pero que no sustituya el trabajo del docente de grupo, permitiéndole mayores herramientas para desarrollar y mejorar la práctica docente.

En el caso del nivel de educación primaria, es importante que el personal del servicio de apoyo priorice la orientación en la evaluación diagnóstica a: grupos en los que hay alumnos que cuentan con EPP y plan de intervención previo, donde hay alumnos de nuevo ingreso con discapacidad evidente, donde hay alumnos con antecedentes de atención de educación especial y en los que el docente lo solicite. En el nivel de educación secundaria, se prioriza dar sugerencias para elaborar y aplicar la evaluación diagnóstica en las asignaturas de español y matemáticas.

Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico

Una vez terminada la fase de evaluación diagnóstica, el personal del servicio de apoyo de educación especial identifica las BAP en el contexto áulico mediante la técnica de observación con el instrumento denominado "Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico" (Anexo III).

Este instrumento se aplica en todos los grupos con que cuente la escuela primaria, pero se priorizan aquellos en los que hay alumnos con EPP y plan de intervención previo, donde hay alumnos de nuevo ingreso con discapacidad evidente y/o donde hay alumnos con antecedentes de atención de educación especial. En el caso de la escuela secundaria, dicha aplicación se prioriza en las aulas donde se encuentran los alumnos de 1er. grado (principalmente las asignaturas de español y matemáticas): donde se encuentren alumnos que han recibido atención de educación especial en primaria, alumnos que cuenten con un diagnóstico clínico o psicopedagógico, alumnos que presenten una discapacidad evidente o sean referidos por los padres de familia o tutores del grupo.

Para el llenado de este instrumento puede ser que se requieran diversos momentos y espacios de observación.

Al obtener la información en el instrumento "Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico", se analiza cuáles son los aspectos en los que deben brindarse sugerencias al docente regular (Hoja de sugerencias) con el fin de apoyar en la mejora de la práctica educativa (Anexo IV).

Análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica

Una vez que el docente de grupo regular ha concluido la evaluación diagnóstica de los alumnos, es importante que registre el resultado de ésta en el formato que considere pertinente, tanto de manera cuantitativa como cualitativa (como por ejemplo en un perfil grupal) para tener información organizada y objetiva de la situación de todos los alumnos. El docente de apoyo de

educación especial, colabora con los docentes donde se priorizó la orientación en la evaluación diagnóstica para identificar a los alumnos cuyas características y nivel de competencia curricular están significativamente por arriba o por debajo del desempeño académico y social del grupo de referencia, describiendo el resultado de dicho análisis en la "Hoja de eventos significativos" (Anexo V) y determinando cuáles son los apoyos que deben proporcionarse a los alumnos.

El tiempo sugerido para realizar este proceso, puede variar considerando las características del contexto escolar y la naturaleza del servicio de apoyo del que se trate (regular, itinerante, primaria o secundaria).

Como se puede observar, la participación de todo el personal del servicio de apoyo de educación especial es indispensable para cada una de las acciones que se realizan en la detección, implica que deje de ser el docente de apoyo el único que se encarga de este proceso y permite que el personal conozca la situación del contexto escolar y áulico de los alumnos. Para realizar el proceso de detección, el docente de apoyo puede sugerir la distribución del equipo interdisciplinario del servicio de apoyo en los diferentes grupos de la escuela, considerando la situación de los alumnos y sus requerimientos (emocional, social, conductual, comunicación, aprendizaje). Para organizar todas las acciones descritas en este momento, debe conformarse un expediente grupal. (Anexo VI)

A continuación, se presentan en la siguiente tabla, los instrumentos y formatos, que corresponden al momento de detección inicial, que se realiza durante el inicio del curso escolar.

Tabla 9. Instrumentos y formatos del momento de detección inicial del curso escolar.

Instrumentos y formatos	Objetivo	Aplica
Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar.	Identificar las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas específicas en el centro escolar, a fin de brindarles los apoyos que se consideren pertinentes, para la minimización o eliminación de barreras. Esta información, es útil para la elaboración del plan anual del centro de trabajo.	El director de la escuela, en colaboración con el personal docente de la escuela y del servicio de apoyo, en la fase intensiva del CTE.
Autorreflexión de la práctica docente.	Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del docente de escuela regular para la mejora de la práctica docente. Puede constituir un insumo para el plan anual del docente.	Autoadministrable por el docente regular, en la fase intensiva de CTE.
Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto áulico.	Identificar las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en el aula regular, a fin de brindarles los apoyos que se consideren pertinentes en cuanto a formas de organización e interacción, estilo de enseñanza, diversificación de actividades, recursos y evaluación (metodología).	Personal del servicio de apoyo. Expediente grupal.
Hoja de sugerencias.	Registrar las sugerencias generales que permitan minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos del grupo en cuanto a formas de organización e interacción, estilo de enseñanza, diversificación de actividades, recursos y evaluación (metodología).	Personal del servicio de apoyo. Expediente grupal.

Hoja de eventos significativos.	Registrar los sucesos importantes, en este momento la identificación de alumnos cuyas características impactan en su desempeño académico y social, al concluir el proceso de apoyo al inicio de curso (Identificación de BAP, evaluación de diagnóstico, análisis de resultados de evaluación de diagnóstico).	Docente de Apoyo. Expediente grupal.
---------------------------------	--	--------------------------------------

b) Funciones del personal al inicio del curso escolar.

Las funciones técnicas que realiza el personal que conforma el servicio de apoyo de acuerdo con el puesto que desempeña durante el proceso de inicio del curso escolar, se resume en la siguiente tabla.

Supervisor

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Solicitar, en caso de ser necesario, a su homólogo de educación regular, el tiempo en las reuniones de CTE intensivo, para que el personal del servicio de apoyo a su cargo realice la plática de información y sensibilización.	Oficio de solicitud de tiempo dirigido al supervisor de la escuela regular.	Inicio de curso escolar. Primera semana.
1.2. Supervisar que el director asigne al equipo interdisciplinario en las escuelas de educación básica que se atiende, considerando las necesidades de cada centro y el perfil de los especialistas, para que participen en las reuniones de CTE.	Cronograma o diario del supervisor. Revisar oficios de asignación.	Inicio de ciclo escolar.
1.3. Dar a conocer los instrumentos que se emplean para este momento y si es necesario, proporcionarlos en archivo digital.	Formatos: Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica docente, Identificación de BAP contexto áulico y hoja de sugerencias.	Primeras semanas del curso escolar.
1.4. Orientar al personal a su cargo que requiera el apoyo en cuanto al proceso de detección inicial (inicio de curso y agote de recursos).	Hoja de sugerencias. Constancia de visita (Anexo XXX).	Cuando se requiera.
1.5. Verificar que el director dé seguimiento al proceso de identificación inicial con todo lo que implica (identificación de BAP, sugerencias, registro y pertinencia de estas) orientándolos si se requiere.	Revisión de constancia de visita. Hoja de sugerencias.	Mensual.

Director

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
1.1. Solicitar a sus homólogos de educación regular, el tiempo en las reuniones de CTE intensivo, para que el personal a su cargo realice la plática de información y sensibilización.	Oficio de solicitud de tiempo dirigido al director de la escuela regular.	Inicio de curso escolar.
1.2. Determinar la asignación del equipo interdisciplinario en las escuelas de educación básica que atiende el servicio de apoyo, considerando las necesidades de cada centro y el perfil de los especialistas, para que participen en las reuniones de CTE.	Registro en diario de campo. Oficio de asignación.	Primera semana.
1.3. Dar a conocer los instrumentos que se emplean para este momento y si es necesario, proporcionarlos en archivo digital.	Formatos: Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica docente, identificación de BAP contexto áulico y hoja de sugerencias.	Primeras semanas del curso escolar.
1.4. Participar en las reuniones de CTE intensivo para sensibilizar, explicar la operatividad del servicio de apoyo, así como coadyuvar en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto escolar.	Constancia de visita.	Según lo indique la autoridad educativa.
1.5. Orientar al personal nuevo o que requiera el apoyo en cuanto al proceso de detección inicial (inicio de curso y agote de recursos).	Hoja de sugerencias.	Cuando se requiera.
1.6. Verificar que se hayan realizado sugerencias (después de la observación áulica para minimizar o eliminar BAP del contexto áulico) y orientar respecto a que sean sugerencias concretas, pertinentes, útiles.	Hoja de eventos significativos.	Una vez realizada la identificación de BAP áulicas.
1.7. Supervisar que se registre la identificación de alumnos cuyas características impactan en su desempeño académico y social.	Hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso.
1.8. Solicitar mediante oficio, los expedientes de alumnos canalizados al servicio de apoyo	Oficio de solicitud expedientes.	Al inicio del curso escolar.

por otra institución.		
-----------------------	--	--

Docente de apoyo

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Solicitar a la autoridad inmediata, los instrumentos correspondientes a la fase "Inicio de curso escolar".	Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica docente, Identificación de BAP en el contexto áulico y hoja de sugerencias, eventos significativos.	Al inicio del curso escolar.
1.2. Participar en las reuniones de CTE intensivo para sensibilizar, explicar la operatividad del servicio de apoyo, así como coadyuvar en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto escolar.	Identificación de BAP en el contexto escolar. (Opcional: diario de campo u otro documento)	Sesión de CTE fase intensiva.
1.3. Apoyar al docente de grupo en el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica.	Hoja de eventos significativos.	Posterior al CTE fase intensiva, primera semana de labores.
1.4. Realizar la identificación de barreras en el contexto áulico.	Identificación de BAP en el contexto áulico.	Después de la aplicación de evaluación diagnóstica.
1.5. Proporcionar las sugerencias concretas, pertinentes, útiles.	Hoja de sugerencias.	Después de la identificación de BAP áulicas.
1.6. Realizar el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica.	Hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso.
1.7. Registrar la identificación de alumnos cuyas características impactan en su desempeño académico y social.	Hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso.
1.8. Identificar a los alumnos con discapacidad evidente, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación, conducta u otras condiciones con diagnóstico o canalizados por otra institución.	Listado de alumnos canalizados por otra institución educativa, registrado en hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso. Finalizando el mes de septiembre.
1.9. Conformar expedientes grupales.	Expediente grupal.	Al inicio de curso escolar.

Maestro de comunicación

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Solicitar a la autoridad inmediata, los instrumentos correspondientes a la fase "Inicio de curso escolar".	Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica	Al inicio del curso escolar.

1.2. Participar en las reuniones de CTE intensivo para sensibilizar, explicar la operatividad del servicio de apoyo, así como coadyuvar en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto escolar.	docente, identificación de BAP en el contexto áulico y hoja de sugerencias, hoja de eventos significativos. Constancia de visita.	Sesión de CTE fase intensiva.
1.3. Apoyar a los docentes de grupo regular en el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica.	Hoja de Eventos significativos.	Posterior al CTE fase intensiva, primera semana de labores.
1.4. Realizar la identificación de BAP en el contexto áulico.	Identificación de BAP en el contexto áulico.	Después de la aplicación de evaluación diagnóstica.
1.5. Proporcionar las sugerencias concretas, pertinentes, útiles.	Hoja de sugerencias.	Después de la identificación de BAP áulicas.
1.6. Identificar a los alumnos con discapacidad evidente, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación, conducta u otras condiciones con diagnóstico o canalizados por otra institución.	Listado de alumnos canalizados por otra institución educativa, en hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso.
1.7. Anexar instrumentos y registros en los expedientes grupales.	Expediente grupal.	Finalizando el mes de septiembre. Conforme se requiera.

Psicólogo

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
1.1. Solicitar a la autoridad inmediata, los instrumentos correspondientes a la fase "Inicio de curso escolar".	Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica docente, identificación de BAP en el contexto áulico y hoja de sugerencias, eventos significativos.	Al inicio del curso escolar.
1.2. Participar en las reuniones de CTE intensivo para sensibilizar, explicar la operatividad del servicio de apoyo, así como coadyuvar en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación del	Constancia de visita.	Sesión de CTE fase intensiva.

contexto escolar.		
1.3. Apoyar al docente de grupo en el diseño y aplicación de la evaluación diagnóstica.	Hoja de eventos significativos.	Posterior al CTE fase intensiva, primera semana de labores.
1.4. Realizar la identificación de BAP en el contexto áulico.	Identificación de BAP en el contexto áulico.	Después de la aplicación de evaluación diagnóstica.
1.5. Proporcionar las sugerencias concretas, pertinentes, útiles.	Hoja de sugerencias.	Después de la identificación de BAP áulicas.
1.6. Identificar a los alumnos con discapacidad evidente, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación, conducta u otras condiciones con diagnóstico o canalizados por otra institución.	Listado de alumnos canalizados por otra institución educativa, en hoja de eventos significativos.	Al término de las actividades de inicio de curso.
1.7. Anexar instrumentos y registros en los expedientes grupales.	Expediente grupal.	Finalizando el mes de septiembre. Conforme se requiera.

Trabajador Social

Funciones del momento de detección. a) Inicio del curso escolar	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
1.1. Solicitar a la autoridad inmediata, los instrumentos correspondientes a la fase "Inicio de curso escolar".	Identificación de BAP en el contexto escolar, autorreflexión de la práctica docente, identificación de BAP en el contexto áulico y hoja de sugerencias, hoja de eventos significativos.	Al inicio del curso escolar.
1.2. Participar en las reuniones de CTE intensivo para sensibilizar, explicar la operatividad del servicio de apoyo, así como coadyuvar en la detección de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto escolar.	Constancia de visita.	Sesión de CTE fase intensiva.
1.3. Realizar la identificación de BAP en el contexto áulico.	Identificación de BAP en el contexto áulico.	Después de la aplicación de evaluación diagnóstica.
1.4. Proporcionar las primeras sugerencias concretas, pertinentes, útiles.	Hoja de sugerencias.	Después de la identificación de BAP áulicas.
1.5. Identificar a los alumnos con	Listado de alumnos canalizados por otra	Al término de las actividades de

discapacidad evidente, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, comunicación, conducta u otras condiciones con diagnóstico o canalizados por otra institución.	institución educativa, en hoja de eventos significativos.	inicio de curso.
1.6. Realizar el concentrado de alumnos que ya cuentan con diagnóstico y han sido atendidos por otra institución, para informar al director del servicio de apoyo.	Concentrado de necesidades para recopilar los expedientes.	Al inicio del curso escolar. Conforme solicite el docente de apoyo.
1.7. Recopilar los expedientes de alumnos canalizados al servicio de apoyo, a partir del oficio de solicitud del director del servicio.	Oficio de solicitud de expedientes. Constancia de visita institucional (Anexo XXIX)	Cuando se requiera.
1.8. Anexar instrumentos y registros en los expedientes grupales.	Expediente grupal.	Al inicio del curso escolar. Cuando se requiera.

c) Proceso de agote de recursos.

Una vez que el docente de grupo ha terminado la fase de evaluación diagnóstica, conoce las características generales de su grupo y ha identificado a aquellos alumnos cuyas características y nivel de competencia curricular están significativamente por arriba o por debajo del desempeño académico y social del grupo de referencia, da comienzo el proceso de agote de recursos. Este proceso inicia cuando el docente de grupo regular deriva a los alumnos (después de la detección inicial) que considera requieren apoyos para poder alcanzar los logros educativos o potencializar las aptitudes sobresalientes y termina en el momento que se decide la situación de los alumnos derivados.

Cuando un educando no haya sido identificado o evaluado por los docentes de grupo o asignatura y por el servicio de apoyo, y exista una solicitud de la familia para que se le realice una evaluación o se le atienda de manera individual, el servicio de apoyo, los docentes y el director de la escuela, analizan la situación, lo incluyen en el proceso de agote de recursos e informan a la familia los resultados de las acciones realizadas.

El proceso de agote de recursos consiste en proporcionar acompañamiento por parte del personal de educación especial al docente de educación regular para la implementación de acciones que permitan responder a las características y necesidades de los alumnos derivados que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. De tal manera, que concluido este proceso se puedan identificar a aquellos alumnos que requieren una evaluación psicopedagógica debido a que, los apoyos ofrecidos no fueron suficientes para minimizar o eliminar las BAP y posiblemente presenten necesidades educativas específicas.

El proceso de agote de recursos tiene una temporalidad aproximada de octubre a diciembre; inicia con la derivación del alumno y continua con el seguimiento en dos momentos denominados: primeras y segundas sugerencias específicas.

Entre una sugerencia y otra, hay acciones de acompañamiento al docente de grupo regular por parte del personal del servicio de apoyo. Estas acciones consideran lo siguiente:

- Proporcionar las sugerencias que respondan a las características y necesidades de los alumnos.
- Acompañar al docente regular durante la implementación de las sugerencias mediante distintas estrategias.
- Analizar en conjunto la pertinencia de la puesta en marcha de las sugerencias.

- Retroalimentar el trabajo realizado durante el agote de recursos.

A continuación, se describe dicho proceso.

Derivación

El momento en que el docente de grupo identifica y solicita apoyo para un alumno específico se denomina derivación, para esto se utiliza el instrumento “Hoja de derivación” (Anexo VII). La derivación al servicio de apoyo de educación especial se realiza una sola vez durante la escolarización del alumno.

En el nivel primaria la derivación la realiza el docente de grupo regular; en el caso del nivel secundaria, la derivación la realiza el tutor de grupo, por lo que, a través de él, los demás docentes de ese grupo pueden remitir a los alumnos cuyo nivel de desempeño académico se encuentra significativamente por debajo o por arriba del grupo.

Si se trata de un alumno que fue dado de alta del servicio de apoyo por término de atención, pero el docente de grados posteriores lo refiere nuevamente al servicio de apoyo de educación especial, se informa al docente de grupo el proceso de atención que tuvo el alumno, el seguimiento que se ha realizado y si requiriera nuevamente el apoyo se inicia su atención sin necesidad de volver a realizar una hoja de derivación, ya que cuentan con un historial (expediente), debiendo en estos casos, si se considera relevante, registrar información actualizada de la situación del alumno en la hoja de eventos significativos, incluyendo el motivo por el cual se continúa la atención.

Primeras sugerencias específicas al docente de grupo regular

Con el fin de brindar apoyos a los alumnos derivados que se mantienen por debajo o por arriba del promedio del desempeño del grupo, se proporcionan las primeras sugerencias específicas al docente de grupo que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, estas sugerencias se plasman en el formato denominado “Registro del proceso de agote de recursos” (Anexo VIII).

Estas orientaciones pueden estar dirigidas a los tres contextos: escolar, áulico y familiar.

En el contexto escolar, se debe apoyar en la revisión de los factores relacionados con la normatividad, administración y gestión escolar (las políticas de inclusión en la escuela, las prácticas y actividades que se han convertido en parte de la cultura escolar, las acciones contempladas en el plan de trabajo del centro escolar, la organización del centro, entre otros).

En el contexto áulico, se exploran los factores referentes a la relación docente- alumnos, estrategias metodológicas utilizadas, recursos didácticos durante los tiempos de clases, formas de convivencia en el aula, entre otros, para que el personal del servicio de apoyo de educación especial pueda obtener información que permita brindar orientaciones pertinentes.

En el contexto familiar, se exploran los factores relacionados con la participación, expectativas y comunicación que los padres tienen con la escuela y con los docentes, lo que permite proporcionar orientaciones.

En el caso de los grupos donde se sospecha que hay alumnos con aptitudes sobresalientes, es momento de sugerir al docente regular la realización de las actividades exploratorias con todo el grupo, con la finalidad de identificar dichas aptitudes en las áreas: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz, esto debe ser plasmado en el formato de “Registro del proceso de agote de recursos”.

Las actividades exploratorias tienen el propósito de crear situaciones novedosas de aprendizaje y se desarrollan habitualmente con todo el grupo, son el primer acercamiento al proceso de identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Deberán ser planeadas y realizadas por el maestro de grupo en colaboración con el personal de educación especial. En el

diseño de la actividad se define primeramente la aptitud que será explorada, describiendo el nombre de la actividad, el objetivo y el material necesario. La valoración de la actividad exploratoria es de tipo cualitativo y se basa en la observación de aspectos conductuales relacionados con la aptitud a evaluar, es decir las habilidades que cierto alumno realiza con un nivel de ejecución por encima de sus compañeros, los cuales se enlistan en la siguiente tabla.

Tabla 10. Aspectos a observar al implementar las actividades exploratorias según el tipo de aptitud.

Aptitud	Aspectos
Intelectual	-Aprende con rapidez. -Manifiesta una excelente memoria. -Muestra interés por profundizar los conocimientos (lee, investiga, pregunta) en temas específicos, generalmente en el área de las ciencias (Física, Química, Biología y Matemáticas). -Posee un amplio vocabulario. -Afronta los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos. -Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.
Creativa	-Encuentra relaciones adecuadas entre objetos y situaciones que aparentemente no tienen nada en común. -Produce un gran número de ideas sobre un mismo tema. -Agrega detalles a las cosas para hacerlas más elaboradas (puede tratarse de dibujos, narraciones, composiciones, entre otros). -Transforma los objetos para usos distintos e ingeniosos. -Genera muchas preguntas sobre temas que le interesan. -Manifiesta agudo sentido del humor en situaciones que aparentemente no lo tienen. -Sus opiniones son argumentadas, propositivas y marcadamente diferentes a las de sus compañeros.
Socioafectiva	-Influye en sus compañeros, es líder. -Logra congeniar y llevarse bien con las personas, es empático. -Interactúa de manera respetuosa con maestros y compañeros. -Participa activamente en la toma de decisiones en su escuela o comunidad. -Es consciente de sus necesidades socioemocionales y las verbaliza. -Es capaz de controlarse en situaciones que le generan angustia, miedo y enojo. -Resuelve conflictos, es mediador entre sus compañeros.
Artística Expresión: a) Danza b) Teatral c) Plástica d) Musical	-Muestra gusto, disfrute y emoción ante expresiones artísticas. -Muestra memoria: musical, rítmica, coreográfica. -Identifica cualidades particulares, (colores, tonos o ritmos, etc.) cuando aprecia una producción artística. -Muestra disposición o avidez por explorar uno o más medios de expresión artística. -Emplea su tiempo libre en la realización de actividades artísticas de su interés. -Manifiesta conocimiento en el manejo de técnicas y materiales relacionados con el campo artístico de su predilección. -Es capaz de perfeccionar sus producciones artísticas, tales como dibujos, poesías o piezas musicales, etc.
Psicomotriz	-Muestra adecuada percepción espacial en la realización de movimientos diversos. -Muestra habilidad para improvisar, aprender y dominar secuencias de movimientos. -Ejecuta movimientos sincronizados en actividades como correr, saltar, reptar, atrapar, lanzar entre otros. -Controla y mejora su agilidad y destreza motriz a través de movimientos rápidos y fluidos. -Realiza ejercicios continuos o durante un tiempo prolongado sin experimentar fatiga o cansancio. -Utiliza la combinación de distintos patrones básicos de movimiento (habilidades motrices genéricas) dándoles su propio sentido al participar en actividades deportivas.

Adaptada del Inventario para la Identificación de las Aptitudes Sobresalientes de la Propuesta para la Atención de los Niños, Niñas y Adolescentes (2010).

Las primeras sugerencias específicas proporcionadas por el personal de educación especial deben ser implementadas por el docente de grupo. El tiempo para llevarlas a cabo es de aproximadamente cuatro semanas.

En relación con la revisión y evaluación de los resultados, una vez transcurrido el período establecido para llevar a cabo las primeras sugerencias específicas proporcionadas por el personal del servicio de apoyo de educación especial, éstas se revisan en conjunto con el docente de grupo y se analizan los resultados obtenidos en relación con el desempeño de los alumnos, para tomar decisiones en cuanto a las acciones a realizar. En el caso de los alumnos que lograron mejorar su desempeño escolar y social con las primeras sugerencias, éstos continúan su proceso de aprendizaje y participación en el aula, es decir no requieren el servicio de apoyo.

Segundas sugerencias específicas al docente de grupo regular

Cuando los apoyos sugeridos en las primeras orientaciones específicas no favorecieron el desempeño del alumno derivado, se continúa con el proceso de agote de recursos, proporcionando las segundas sugerencias específicas al docente regular. Éstas implican orientaciones detalladas acorde a las características de los alumnos, con las precisiones que favorezcan su desempeño (Anexo VIII).

En el caso de los grupos donde se sospecha que hay alumnos con aptitudes sobresalientes, es momento de analizar las evidencias y productos tangibles (revisión de cuadernos, tareas, trabajos de investigación, productos destacados que realice el alumno), con la finalidad de establecer si éstos ponen de manifiesto el potencial sobresaliente. Este análisis se realiza en el formato "Registro del proceso de agote recursos", marcando las segundas sugerencias.

El análisis de las evidencias o productos tangibles es un procedimiento que consiste en registrar y recopilar los productos más significativos del proceso educativo de los alumnos. Puede tratarse de evidencias recogidas en el transcurso del ciclo escolar actual, incluyendo también los años anteriores. Los productos o evidencias pueden ser: mapa conceptual, línea del tiempo, maqueta, juegos, obra de teatro, cómic o historieta, debate, acróstico, poema, proyecto, infografía, resolución de problema, entre otros.

Igualmente, se toman en cuenta los productos que son resultado de las actividades que el alumno desarrolla fuera del ámbito escolar; así como aquellos logros relacionados con la participación de éstos en eventos especiales. Una forma excepcional de evidencia es el registro que el maestro puede realizar sobre el desempeño de un alumno en una tarea específica.

Lo relevante de este momento, es el análisis de dichos productos y su interpretación respecto a las características que debe tener el producto y el desempeño del alumno para ser considerado con potencial sobresaliente.

El tiempo de implementación de las segundas sugerencias específicas es de aproximadamente cuatro semanas. Al término de éstas se evalúan los resultados, analizando en conjunto con el docente de grupo los resultados obtenidos en relación con el desempeño de los alumnos, para determinar la situación de éstos, considerando alguna de las siguientes opciones:

- Los alumnos que requieren una EPP, especificando el motivo por el cual se decide realizarla. La especificación del motivo de evaluación permite la selección de los instrumentos que se utilizarán para la misma.
- Los alumnos que no requieren de una EPP, pero recibirán apoyos, ya que sin éstos se afectaría su desempeño académico y/o social. Esta atención se registra en el expediente y planeación grupal.
- Los alumnos que no requieren de la atención del servicio de apoyo, en el caso de los alumnos que lograron mejorar el desempeño escolar y social con las segundas sugerencias específicas, continúan su proceso de aprendizaje y participación en el aula regular.

En el caso de los alumnos con potencial sobresaliente, para decidir si se realiza el proceso de EPP, será necesario realizar un filtro previo que consiste en la aplicación, por parte del psicólogo, del Test de Matrices Progresivas Raven de acuerdo a la edad (coloreada o general), en el que debe obtener una puntuación percentil de 90 o superior (Grado I y II), registrar la conclusión del proceso realizado durante el agote de recursos en el formato de "Hoja de eventos significativos" (Anexo V). La conclusión del proceso de detección en el caso de los alumnos con potencial sobresaliente debe dar cuenta de los aspectos señalados en la hoja de derivación, del nivel de desempeño del alumno en las actividades exploratorias, el análisis de evidencias y productos tangibles y la prueba Raven; con esta información se determina si el alumno presenta o no potencial sobresaliente, en caso de presentarlo se menciona el campo de manifestación (científico – tecnológico, humanístico – social, artístico y/o motriz), por lo que continua con el proceso de Evaluación Psicopedagógica (EPP). Es necesario que, mientras el proceso de EPP se realiza, se proporcione al alumno los apoyos que requiera para desarrollar su potencial sobresaliente, considerando el modelo de enriquecimiento.

Es importante señalar, que para que el alumno sea candidato a una EPP deberá destacar en dos o más aptitudes y una de ellas deberá ser la intelectual. En el caso de los alumnos que presentan talentos específicos, estos se derivarán para un apoyo extraescolar al área que corresponda, por ejemplo: una alumna con habilidad para un deporte específico canalizada a un club deportivo o centro de alto rendimiento. En el caso que existan síndromes asociados a talentos, se trabajará con los alumnos por la condición que presentan y no por el talento, por ejemplo: un alumno con Síndrome de Williams con habilidad musical debe ser canalizado al Centro Estatal de Bellas Artes o al Centro Cultural de la Niñez Yucateca (CECUNY) y el servicio de apoyo, lo atiende por las situaciones que se deriven del síndrome.

Será un requisito para los alumnos con aptitudes sobresalientes que sean candidatos a un proceso de promoción y acreditación anticipada, contar con un informe de evaluación psicopedagógica.

Entre los formatos que se utilizan en el proceso de agote de recursos se encuentran los siguientes:

Tabla 11. Formatos del proceso de agote de recursos.

Instrumentos	Objetivo	Aplica
Hoja de derivación.	Recabar información del alumno identificado, ya sea porque presenta un desempeño académico y social por debajo o por arriba de la media del grupo.	Docente de grupo de educación básica (docente regular).
Registro del proceso de agote de recursos.	Registrar las primeras y segundas sugerencias específicas brindadas a los docentes en relación con los alumnos derivados al servicio de apoyo y registrar los resultados obtenidos con las acciones. Proponer la realización de actividades exploratorias para los alumnos que sobresalen del grupo. Registrar y analizar los productos y evidencias tangibles que ponen de manifiesto las aptitudes sobresalientes del alumno o alumna. Brindar una explicación del por qué un alumno debe o no continuar con el proceso de agote de recursos y al finalizar dicho proceso determinar la situación de los alumnos.	Registra el personal del servicio de apoyo. Implementa el docente regular.

Prueba Raven	Medir la capacidad para formar comparaciones, para razonar mediante analogías y organizar percepciones espaciales, relacionadas de manera sistemática. Es el filtro para determinar si el alumno o alumna pasa a EPP. (Complemento de actividades exploratorias y productos y evidencias tangibles= Características AS). Su aplicación puede ser individual o colectiva. Se deberá obtener un rango: Grado I o II a partir del percentil 90.	Psicólogo.
Hoja de eventos significativos	Registrar los sucesos importantes relacionados con el desempeño del alumno, en este caso determinar si el alumno presenta potencial sobresaliente, cuál es la aptitud en la que destaca y si continúa con el proceso de EPP.	Personal de USAER en conjunto con el docente regular.

Las funciones técnicas que realiza el personal que conforma el servicio de apoyo de acuerdo con el puesto que desempeña durante el proceso de detección inicial y de agote de recursos, se resume en la siguiente tabla.

d) Funciones del personal durante el agote de recursos.

Supervisor

Funciones del momento de detección. b) Agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Conocer la organización de los directores de USAER en el acompañamiento que darán a los docentes regulares en el agote de recursos.	Cronograma del director.	Según cronograma.
1.2. Intervenir con los supervisores de las escuelas regulares en gestiones relacionadas con la normatividad, administración y gestión escolar que contribuyan a la disminución de barreras en el contexto escolar.	Constancia de visita.	Al inicio del curso escolar y cuando se requiera.

Director

Funciones del momento de detección. b) Agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Supervisar que se hayan entregado las hojas de derivación.	Hojas de derivación.	Después que los docentes han identificado a los alumnos cuyas características impactan en su desempeño académico y social. (Actividades de inicio de curso)
1.2. Organizar al equipo interdisciplinario para acompañar al docente regular en el agote de recursos.	Cronograma.	Según cronograma.
1.3. Verificar que se hayan realizado las primeras y segundas sugerencias	Expedientes grupales. Registro del proceso de agote de	Del inicio del curso escolar hasta el mes de diciembre.

específicas para el agote de recursos y orientar respecto a que sean sugerencias concretas, pertinentes y útiles.	recursos.	
1.4. Intervenir con los directores de las escuelas regulares en gestiones relacionadas con la normatividad, administración y gestión escolar que contribuyan a la disminución de barreras en el contexto escolar.	Constancia de visita.	Desde el inicio del curso escolar. En los momentos que se requiera.
1.5. Acompañar al equipo del servicio de apoyo en la determinación de la situación del alumno una vez que se ha realizado el agote de recursos.	Hoja de eventos significativos.	Al concluir el proceso de agote de recursos (cuatro semanas después de la derivación).

Docente de apoyo

Funciones del momento de detección b) Agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
1.1. Entregar las hojas de derivación a los docentes regulares que la requieran.	Hojas de derivación.	Al término las acciones de inicio de curso escolar.
1.2. Proporcionar a los docentes regulares las primeras sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares entregan la hoja de derivación.
1.3. Sugerir la realización de las actividades exploratorias en el caso de los grupos donde se sospecha que hay alumnos con aptitudes sobresalientes.	Registro del proceso de agote de recursos. (actividades exploratorias).	Después de que los docentes regulares entregan la hoja de derivación.
1.4. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las primeras sugerencias específicas brindadas.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las primeras sugerencias específicas.
1.5. Proporcionar a los docentes regulares las segundas sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que siguen enfrentando algunos alumnos.	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares realizaron las primeras sugerencias específicas.
1.6. Sugerir el análisis de las evidencias y productos tangibles en el caso de los grupos donde se sospecha que hay alumnos con aptitudes sobresalientes.	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares realizaron las primeras sugerencias específicas.
1.7. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las segundas sugerencias específicas brindadas.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las segundas sugerencias específicas.
1.8. Determinar, junto con el equipo del servicio de apoyo, la situación de los alumnos derivados, cuando se concluye el agote de recursos.	Registro del proceso de agote de recursos y/o eventos significativos para alumnos con potencial sobresaliente.	Al término de las actividades de inicio de curso (Situación final).

Maestro de comunicación

Funciones del momento de detección. d) Proceso de agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Proporcionar a los docentes regulares las primeras sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, relacionadas con el área de la comunicación de los alumnos derivados.	Registro del proceso de agote de recursos.	Al término las acciones de inicio de curso escolar. Después de que los docentes regulares entregan la hoja de derivación.
1.2. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las primeras sugerencias específicas brindadas en el área de la comunicación.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las primeras sugerencias específicas.
1.3. Proporcionar a los docentes regulares las segundas sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que siguen enfrentando algunos alumnos con dificultades en la comunicación.	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares realizaron las primeras sugerencias específicas.
1.4. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las segundas sugerencias específicas brindadas en el área de comunicación.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las segundas sugerencias específicas.
1.5. Determinar, junto con el equipo del servicio de apoyo, la situación de los alumnos derivados, cuando se concluye el proceso de agote de recursos.	Registro del proceso de agote de recursos.	Al término de las actividades de inicio de curso (situación final).

Psicólogo

Funciones del momento de detección. e) Proceso de agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/período
1.1. Proporcionar a los docentes regulares las primeras sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, relacionadas con el área de psicología.	Registro del proceso de agote de recursos.	Al término las acciones de inicio de curso escolar. Después de que los docentes regulares entregan la hoja de derivación.
1.2. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las primeras sugerencias específicas brindadas en el área de psicología.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las primeras sugerencias específicas.
1.3. Proporcionar a los docentes regulares las segundas sugerencias específicas que permitan identificar,	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares realizaron las primeras sugerencias específicas.

minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que siguen enfrentando algunos alumnos con dificultades en la conducta y el comportamiento. 1.4. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las segundas sugerencias específicas brindadas en el área de psicología. 1.5. Aplicar la prueba de Matrices Progresivas Raven, como filtro para EPP de los alumnos que manifiestan características sobresalientes. 1.6. Determinar, junto con el equipo del servicio de apoyo, la situación de los alumnos derivados, cuando se concluye el agote de recursos.	Registro del proceso de agote de recursos. Test de Matrices Progresivas de Raven. Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las segundas sugerencias específicas. Después del proceso de agote de recursos. Al término de las actividades de inicio de curso (situación final).
---	---	---

Trabajador Social

Funciones del momento de detección. b) Agote de recursos	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
1.1. Proporcionar a los docentes regulares las primeras sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, relacionadas con el área de trabajo social.	Registro del proceso de agote de recursos.	Al término las acciones de inicio de curso escolar. Después de que los docentes regulares entregan la hoja de derivación.
1.2. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las primeras sugerencias específicas brindadas en el área de trabajo social.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las primeras sugerencias.
1.3. Proporcionar a los docentes regulares las segundas sugerencias específicas que permitan identificar, minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que siguen enfrentando algunos alumnos.	Registro del proceso de agote de recursos.	Después de que los docentes regulares realizaron las primeras sugerencias específicas.
1.4. Acompañar a los docentes regulares en la implementación de las segundas sugerencias específicas brindadas en el área de trabajo social.	Registro del proceso de agote de recursos.	Durante cuatro semanas, en las que los docentes regulares realizan las segundas sugerencias específicas.
1.5. Determinar, junto con el equipo del servicio de apoyo, la situación de los alumnos derivados, después del agote.	Registro del proceso de agote de recursos.	Al término de las actividades de inicio de curso (situación final).

5. Evaluación Psicopedagógica.

La Evaluación Psicopedagógica (EPP) es un proceso de recolección y análisis de información para conocer con mayor profundidad las características del alumno con el fin de identificar sus necesidades educativas específicas, el tipo de apoyos y/o ajustes razonables que requiere, así como determinar la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos del alumno (escolar, familiar y social).

Esta evaluación tiene un énfasis educativo, se realiza a partir de los primeros indicios o resultados de la detección inicial y permite evaluar los apoyos con que cuenta el alumno, así como los aprendizajes curriculares que ha adquirido, sus capacidades, circunstancias, necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, las prácticas pedagógicas que se han implementado y las que se requieren.

La realizan los agentes educativos involucrados en la atención del alumno: los docentes de grupo o asignatura (o tutor de grupo) y los profesionales de la educación especial. Requiere de la participación de la familia, puede incluir los resultados y recomendaciones derivados de evaluaciones que realicen especialistas externos a la escuela. Los resultados de la evaluación psicopedagógica deben atenderse a través del plan de intervención individual. La evaluación psicopedagógica será un requisito para los alumnos con aptitudes sobresalientes que sean candidatos a un proceso de promoción y acreditación anticipada.

Al inicio del curso escolar el director del servicio de apoyo debe organizar una reunión con el equipo interdisciplinario y el docente de apoyo de cada escuela, para elaborar un listado de los alumnos a los que debe realizarse la EPP, porque se encuentran en lista de espera (no deben permanecer por más de dos cursos escolares en dicha lista) o porque requieren una actualización. Una vez elaborado el listado, se procede a priorizar a los alumnos en el orden en el que se irán realizando las EPP durante el curso escolar. De igual manera, concluido el proceso de agotamiento de recursos, se deben anexar al listado a los alumnos de nuevo ingreso al servicio que requieren una EPP, priorizando nuevamente el orden en que se realizará la evaluación.

En el caso de los alumnos con potencial sobresaliente, se analizarán los resultados de los instrumentos utilizados durante el proceso de detección, tales como: hoja de derivación, actividades exploratorias, evidencias tangibles y prueba Raven (escala coloreada o general) para que, de manera interdisciplinaria, se determine la decisión de continuar o no con la EPP.

Ahora bien, los alumnos con discapacidad evidente que son de nuevo ingreso tendrán un acompañamiento cercano para determinar si requieren de inmediato de la realización o no de una EPP, recabando información de los antecedentes de atención.

El proceso de EPP implica que los diferentes especialistas del servicio de apoyo apliquen instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Para determinar qué instrumentos deben aplicarse con un alumno, el director del servicio se reúne con el equipo interdisciplinario y el docente de apoyo para decidir, con base en las características del alumno (edad, si tiene lenguaje oral o no, características conductuales, de movilidad, entre otras) qué instrumentos van a aplicarse, qué aspectos se van a evaluar, en qué espacio, quiénes lo aplicarán, cuándo y cómo se organizan para la aplicación. A este momento previo al proceso, se le llama planeación de la EPP.

a) Aspectos de la evaluación psicopedagógica.

Los aspectos que aborda la evaluación psicopedagógica son:

Tabla 12. Estructura de la EPP.

Aspecto	Subaspectos
1. Datos generales.	
2. Información inicial.	2.1. Embarazo 2.2. Parto 2.3. Apariencia física 2.4. Aspectos de salud
3. Funcionamiento intelectual.	3.1. Atención 3.2. Memoria 3.3. Percepción 3.4. Razonamiento 3.5. Cociente intelectual 3.6. Etapa de desarrollo cognitivo (según Piaget) 3.7. Creatividad (para AS)
4. Conducta adaptativa	4.1. Habilidades conceptuales 4.2. Habilidades sociales 4.3. Habilidades prácticas
5. Contextos	5.1. Contexto escolar 5.2. Contexto familiar 5.3. Contexto social
6. Funcionamiento académico	6.1. Competencia curricular 6.2. Estilo de aprendizaje
7. Conclusión, determinación de las NEE e identificación de BAP	7.1. Conclusión 7.2. Determinación de las NEE 7.3. Identificación de las BAP

A continuación, se señala la información que se recaba en cada aspecto y subaspecto de la EPP.

Datos generales

Están relacionados con los datos generales del alumno evaluado y de sus padres. En el caso del alumno, se incluye nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste, nivel y grado que cursa. En relación con los padres, conviene conocer su domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.

Estos datos permiten identificar al niño, comparar su edad cronológica con su escolaridad, así como conocer la preparación de sus padres, de la cual a veces depende el tipo de estimulación que ha recibido el alumno.

Es importante incluir en este apartado la fecha que comprende la evaluación, así como las actualizaciones que se realicen y el nombre de las personas que participaron en éstas.

Información inicial y salud

Considera los subaspectos de embarazo, parto, apariencia física y de salud. En cuanto al embarazo se recaba la edad gestacional, si tuvo control médico (temporalidad), número de hijo y las enfermedades importantes durante el embarazo. De igual manera se consideran las condiciones del parto, tales como: sufrimiento fetal, talla, peso y color al nacer, si conoce el puntaje obtenido del APGAR anotarlo, si no mencionar que se desconoce. Respecto a la apariencia física, se solicita información de la talla, peso, postura, locomoción e higiene. Por último, se describen las condiciones y los resultados de los reportes médicos con fechas. Asimismo, si se considera que se

debe realizar un estudio, y no se ha efectuado, es necesario comentarlo. Por ejemplo: si es un alumno con DA, mencionar que no cuenta con audiometría; si es un alumno con epilepsia, mencionar que no se le ha realizado ningún electro. Finalmente, mencionar si toma medicamento, cuáles y en qué dosis, y la última fecha de consulta con el médico especialista.

Funcionamiento intelectual

Se refiere al proceso mental que incluye el pensamiento, el aprendizaje, la memorización, la conciencia del entorno y el sentido de realidad o juicio. Existen diversos instrumentos que permiten recabar la información del funcionamiento intelectual, por lo que es importante considerar el contexto y la edad de la persona. Los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos deben ser interpretados, de tal manera que se cuente con información que caracterice a la persona.

Se consideran como subaspectos la atención, memoria, percepción, razonamiento, cociente intelectual, etapa de desarrollo y creatividad (este último en caso de alumnos con aptitudes sobresalientes). En cuanto a la atención, por su modalidad sensorial visual o auditiva, así como por la capacidad de concentrarse en un estímulo (selectiva), y mantenerla (sostenida). Respecto a la memoria en función del tiempo puede ser sensorial, de trabajo, a corto y largo plazo; en función del tipo de información puede ser verbal o no verbal y por el órgano sensorial empleado, ésta puede ser visual, auditiva, olfativa, gustativa y háptica. Lo relacionado con la percepción, ésta puede ser visual, auditiva, táctil (kinestésica y háptica).

El razonamiento es otro subaspecto importante a evaluar del funcionamiento intelectual, ya que hace referencia a la facultad que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos. Muy relacionado con este subaspecto, se encuentra el conocimiento del cociente intelectual, que permite medir habilidades cognitivas de una persona en relación con su grupo de edad, que representa un dato importante para establecer un diagnóstico diferencial, entre una discapacidad intelectual (además de habilidades adaptativas y edad de aparición) y dificultades de aprendizaje, o aptitudes sobresalientes y alto rendimiento académico.

La etapa de desarrollo cognitivo (según Piaget), permite conocer la habilidad intelectual que un niño desarrolla según la fase cognitiva en la que se encuentra (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas u operaciones formales).

Por último, el subaspecto de creatividad, es necesario valorarlo en el caso de los alumnos derivados por aptitudes sobresalientes, ya que permite conocer el conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano para la solución de problemas con originalidad y eficacia.

Conducta adaptativa

Se refiere al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria, por lo que la información que se recaba está relacionada con estos subaspectos.

Las habilidades conceptuales, incluyen factores de comunicación y lenguaje, habilidades académicas y autodirección.

Respecto a la comunicación, se refiere a las habilidades de habla y escucha necesarias para la comunicación con otras personas, incluyendo vocabulario, respuesta a preguntas, habilidades de conversación, entre otras.

Es importante diferenciar a los alumnos que cuentan con un lenguaje oral de los que no. Si no cuentan con un lenguaje oral, es necesario describir si tienen una intención comunicativa, qué y cómo se expresa, identificando sus fortalezas y áreas de mejora. Así como si utiliza algún sistema de comunicación alternativo (lengua de señas, sistema Braille). Ahora bien, si cuentan con lenguaje

oral, describir cuáles su situación en relación a los distintos aspectos: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Tanto en el caso de los alumnos con lenguaje verbal como sin éste, se debe considerar si comprende o no los significados, ya sea de manera expresiva y/o receptiva.

Respecto a las habilidades académicas se consideran la lectura, escritura y matemáticas funcionales, junto a otras necesarias para desenvolverse independientemente en actividades diarias. También se consideran los conceptos relativos al dinero, en cuanto al valor y el uso del mismo, números y medidas, nociones temporales, espaciales y autodirección. Es importante señalar que, si el alumno tiene posibilidades de acceder o ya tiene acceso a la lectoescritura y a las nociones matemáticas, se evalúa y describe en el subaspecto de competencia curricular. Si se deciden evaluar las habilidades académicas, se deja en blanco la competencia curricular y viceversa.

Las habilidades sociales, se tratan de habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluye también aspectos emocionales y de autodeterminación. Consideran competencias tales como reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales y aceptación de éstos. El desarrollo social incluye también aspectos relacionados con la resolución de conflictos interpersonales y el mantenimiento de relaciones mutuamente satisfactorias (con adultos, con pares). El cumplimiento de normas, reglas (instituciones, autoridad) y responsabilidades favorecen la inclusión en contextos de participación social y la convivencia. Se incluyen también en este apartado, lo relacionado con autoconcepto y autoestima, así como habilidades socioemocionales ya que facilitan las relaciones interpersonales.

Las habilidades prácticas, integran habilidades para satisfacer las necesidades personales más directas y para ser un miembro activo de la sociedad, vienen dadas por la capacidad física para el mantenimiento, actividades profesionales y de la vida diaria. Se considera importante recabar información sobre la noción corporal (el control tónico, el control postural y la lateralización), la coordinación motriz gruesa y fina, el autocuidado, la realización de actividades en la casa, la utilización de la comunidad, aspectos de salud y seguridad, así como ocio y tiempo libre.

Funcionamiento académico

Considera, los aspectos relacionados con la competencia curricular de los alumnos y su estilo de aprendizaje.

La evaluación de competencia curricular significa determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los aprendizajes esperados y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar. Supone verificar en qué medida desarrolla capacidades que se consideran básicas para el grado en que se encuentra inscrito. Aunado a esto, se requiere especificar cómo se encuentra el alumno en relación a: escritura, lectura y matemáticas. Es necesario tomar como referencia su nivel real de competencia en relación con los aprendizajes y contenidos establecidos en el grado anterior, y si es necesario, de los grados anteriores. Se sugiere considerar las siguientes cuestiones: las áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad, la situación de partida del alumno y el momento en que se realiza la evaluación.

El estilo de aprendizaje, hace referencia a la conjunción de distintas capacidades cognitivas, sociales y emocionales en cada persona, implica que los modos más eficientes para aprender pueden variar de estudiante a estudiante. La diversidad de estilos de aprendizaje requiere ciertas condiciones de disponibilidad de material, espacio, saturación de estudiantes por grupo, y formación docente. Por lo que, es importante conocer cómo aprende el alumno, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, ya que esta información ayuda al docente a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para éste.

En este sentido, se recomienda indagar sobre: las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad (nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula), las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares (individual, en parejas, en pequeños equipos, con todo el grupo), los

intereses del alumno (en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades). Esto tiene que ver con los momentos del día en que está más atento, de qué manera se puede captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad, las estrategias que emplea para la resolución de tareas: si es reflexivo o impulsivo, qué recursos utiliza, qué tipo de errores comete con más frecuencia, si es capaz de utilizar distintas estrategias de resolución o si, por el contrario, siempre son del mismo tipo, los estímulos que le resultan más positivos, la valoración que realiza de su propio esfuerzo, la satisfacción por su trabajo y el canal sensorial de aprendizaje (visual, auditivo, etc.).

Contextos

Hace referencia a los contextos escolar, familiar y social donde se desenvuelve el alumno. En cuanto al contexto escolar, interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: la escuela y el aula. Características de la escuela, del salón (infraestructura y equipamiento, número de alumnos, distribución), estilo de enseñanza del docente. Respecto al contexto familiar, la tarea más trascendente consiste en identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje, considerando la estructura familiar, dinámica y disciplina.

En el contexto social, se considera la forma en que el entorno favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno, permite definir actividades para el ámbito familiar, o bien estrategias de información para los padres de familia (tipo de comunidad, datos de la vivienda, servicios de la comunidad).

Conclusión, determinación de las NEE e identificación de las BAP

Es uno de los puntos medulares que deben plasmarse en el informe de la evaluación psicopedagógica, ya que es lo que permite tomar decisiones respecto al plan de intervención del alumno.

La conclusión permite el análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento permite darles un sentido global y comprender su significado. Cada dato interpretado debe ser transferido a un lenguaje accesible y práctico, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje. La finalidad de este apartado es determinar las necesidades educativas específicas y las BAP, para la toma de decisiones respecto a los apoyos y ajustes razonables que respondan de manera pertinente a las necesidades del alumno evaluado. La conclusión debe contener a qué condición o discapacidad se asocian las NEE, aún de no contar con diagnóstico médico. Justificar con datos breves, de preferencia con literatura, que apoyen lo que concluyen.

La determinación de las NEE se presenta a manera de cuadro como resultado de la descripción de los datos obtenidos en cada aspecto y subaspecto. La redacción de la NEE, debe considerar el verbo y el qué, por ejemplo: Necesita fortalecer (verbo) la atención sostenida (el qué).

En la identificación de las BAP, se describe el tipo de barreras que enfrenta el alumno en los distintos contextos: escolar, áulico, familiar y social. Este subaspecto también se presenta a manera de cuadro.

Por último, debe registrarse el nombre, función, observaciones y firmas de las personas implicadas en la realización de la EPP.

Cuando el alumno, pasa por un proceso de EPP, se conforma el expediente individual, donde se registra la información recabada mediante diversos instrumentos. (Anexo IX).

Cabe señalar, que de todos los aspectos que conforman la EPP debe recabarse información, sin embargo, no es obligatorio que se evalúen todos los subaspectos que los conforman, dependerá de las características del alumno y los recursos disponibles (materiales y

humanos). Como se señaló, el personal del servicio de apoyo, antes de iniciar la EPP (momento de planeación de la EPP), de manera interdisciplinaria decidirá qué, cómo y cuándo realizarla.

Tabla 13. Aspectos y subaspectos con responsables.

Aspecto	Subaspectos	Responsable
Datos generales		TS/Psicólogo/ Docente de apoyo
Información inicial y Salud	Embarazo, parto apariencia física, salud	Psicólogo TS
Funcionamiento intelectual	Atención Memoria Percepción Razonamiento Cociente intelectual Etapas de desarrollo cognitivo (según Piaget) Creatividad (para AS)	Psicólogos
Conducta adaptativa.	Habilidades conceptuales: comunicación y lenguaje	Maestro de comunicación
	Habilidades conceptuales: Lectura funcional Escritura funcional Nociones matemáticas Conceptos relativos al dinero, orientación y estructuración temporal y espacial Autodirección	Docente de apoyo y docente regular
	Habilidades sociales: Relaciones interpersonales. Cumplimiento de normas. Responsabilidad Autoestima Autoconcepto Identificación y autorregulación de emociones Autodeterminación	Psicólogo
	Habilidades prácticas: Noción corporal Coordinación motriz fina Coordinación motriz gruesa En caso necesario: movilidad, equilibrio y desplazamiento Autocuidado Realización de actividades en la casa Utilización de la comunidad El aspecto de salud y seguridad Ocio y tiempo libre	Docente de apoyo Docente de grupo regular Solicitar apoyo al docente de educación física y artística. Trabajo social
Funcionamiento académico.	Competencia curricular	Docente de grupo regular y de apoyo

	Estilo de aprendizaje	Docente de apoyo y comunicación
Contextos	Contexto escolar	Director Docente de apoyo
	Contexto familiar	Trabajo social
	Contexto social	Trabajo social
Conclusiones, determinación de las NEE e identificación de BAP	Conclusión, Determinación de las NEE e Identificación de las BAP	Director, docente de apoyo, equipo interdisciplinario.

Algunos de los instrumentos que pueden utilizar los especialistas para evaluar al alumno son los siguientes, en el entendido que no es necesario aplicar todos los instrumentos enlistados, sino los que se determinen en la planeación de la EPP.

Tabla 14. Ejemplos de instrumentos de evaluación.

Nombre del instrumento	Objetivo	Aplicación	Aplicador
Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV).	Evaluar diferentes habilidades cognoscitivas, así como el nivel de rendimiento intelectual de la persona (Esquivel, Heredia & Gómez, 2017).	Individual	Psicólogo
Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)	Detectar déficits específicos en funciones como: atención, memoria, lenguaje, percepción, habilidades visoespaciales, entre otras. Evaluar problemas del desarrollo e identificar áreas fuertes y débiles. Detectar alteraciones cognitivas y del comportamiento relacionados con trastornos del aprendizaje (Esquivel, Heredia & Gómez, 2017).	Individual	Psicólogo
Test de matrices progresivas. Raven Escala General	Estimar la capacidad intelectual, específicamente mide la capacidad educativa, para comparar formas y razonar por analogía; con independencia de los conocimientos adquiridos (Raven, 2003).	Individual o grupal	Psicólogo
Test de matrices progresiva Raven Escala Coloreada			
Prueba Visomotora Bender	Brindar una aproximación inicial y rápida, para la evaluación de la percepción y cognitivas. Mide la madurez de los niños	Individual	Psicólogo

	en relación con su capacidad perceptomotriz y las posibles dificultades en los procesos que intervienen en la reproducción gráfica (Bender, 1977).		
Test de la Figura Compleja	Evaluar la capacidad visoperceptiva y visomotora y de la memoria visoespacial.	Individual	Psicólogo
Frostig. Test de Desarrollo de la Percepción Visual	Apreciar los retrasos de la madurez perceptiva en cinco aspectos : coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, constancia de forma, posiciones en el espacio y relaciones espaciales	Individual	Psicólogo
Dibujo de la Figura Humana (DFH)	Nivel de maduración e integración del esquema corporal. Permite evaluar aspectos emocionales, así como de la maduración perceptomotora y cognoscitiva.	Individual	Psicólogo
CREA	Proporciona una medida de la creatividad a través de la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado (Corbalan et al., 2015).	Individual/grupal (alumnos con potencial sobresalientes).	Psicólogo
Baterías de Socialización (BAS) 1 y 2 (padres y profesores).	Detectar aspectos de la conducta social, en cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol) y tres perturbadoras de la misma (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez) y una escala global de adaptación social (Silva & Matorrell, 2018).	Individual/grupal (alumnos con potencial sobresalientes).	Psicólogo
Baterías de Socialización (BAS) 3 (autoevaluación)			
Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS) II	Valorar un amplio conjunto de habilidades necesarias para que cualquier persona se desenvuelva de manera autónoma en la vida, tanto a nivel global como en diferentes dominios (práctico, social y conceptual) como en áreas específicas (Oakland &	Individual	Psicólogo Docente de apoyo Docente de comunicación Trabajador social

	Harrison, 2013).		
Test adaptado de conducta adaptativa (USAER 22, 2018-2019).	Recabar información sobre las habilidades indispensables para que una persona sea independiente.	Individual	Psicólogo Docente de apoyo Maestro de comunicación Trabajador social
Inventario de Habilidades Básicas.	Evaluar 726 habilidades en cuatro áreas del desarrollo infantil: área básica, coordinación visomotora, personal-social y comunicación (Macotela & Romay, 1992).	Individual (alumnos con probables retardos en el desarrollo).	Psicólogo Docente de apoyo Maestro de comunicación Trabajador social
Escala de maduración social de Vineland (Doll, 1935).	Determinar la madurez de la independencia social que puede ser considerada como una medida de desarrollo progresiva en la competencia social, a través de 117 ítems divididos por edades de desarrollo.	Individual	Psicólogo Docente de apoyo Maestro de comunicación Trabajador social
Propuesta del Protocolo de Evaluación Educativa Funcional para niños y jóvenes con Discapacidades Múltiples y Sordoceguera de 03 a 14 años de edad-ADEFVAV (Perkins y SENSE, 2011).	Conocer habilidades del alumno en diferentes áreas y de manera funcional: Sensorial – Visual, Sensorial – Auditivo, Sensorial- Táctil, Sensorial – Olfativo, Lenguaje y Comunicación, Disfagia y la Alimentación, Motor: postura, movimiento y propiocepción, Orientación y Movilidad, Psicosocial, Educativo y AVD y ABVD	Individual/grupal (alumnos con discapacidad múltiple y con sordoceguera).	Maestro de comunicación Psicólogo Docente de apoyo Trabajador social
Escala de valoración de Vanderbilt para padres y maestros Escala Conners para padres y maestros.	Determinar si es alumno presenta indicadores de TDAH.	Individual/grupal	Psicólogo
Pruebas pedagógicas diseñado por el docente.	Detección del funcionamiento de dispositivos básicos. Determinar el nivel pedagógico curricular del alumno.	Individual/grupal	Maestro de grupo
Entrevista al alumno (Anexo X) y Entrevista a padres (Anexo Xa).	Recabar información relevante sobre el alumno.	Individual.	Maestro de comunicación Psicólogo Docente de apoyo Trabajador social
Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el Contexto Sociofamiliar (Anexo XI).	Recabar información de la familia para identificar las barreras del aprendizaje y la participación en el contexto sociofamiliar.	Individual	Trabajador Social

Estudio Social (Anexo XII).	Proporciona información relevante sobre el contexto sociofamiliar.	Individual	Trabajador Social
Estilo de Enseñanza (Anexo XIII).	Recabar información sobre el estilo de enseñanza que emplea el docente regular.	Grupal/individual	Docente de apoyo
Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender (SEGEY, 2014)(Anexo XIV).	Proporcionar información sobre el estilo de aprendizaje y su motivación para aprender del alumno.	Grupal/individual	Docente de apoyo
Test de percepción temprana de la palabra (Moog y Geers, 1990)	Evaluar habilidades de discriminación del habla en medida de que se desarrollen las habilidades verbales.	Individual (alumnos capaces de detectar sonidos del habla).	Maestro de comunicación.
Inventario de las dificultades auditivas de los niños en el hogar (CHILD), (Maggio, 2012)	Detectar las necesidades comunicativas de los niños dentro del contexto del ambiente de su hogar.	Padres de familia.	Diversos especialistas (audiólogos clínicos/ audioprotesistas o profesionales en intervención temprana, maestros de comunicación).
Evaluación Integral de la Audición. Barrientos (J. Barrientos, comunicación telefónica, 25 de noviembre de 2019).	Evaluar de manera integral la audición en alumnos que utilicen auxiliares auditivos y reciban intervención o estimulación auditiva.	Individual	Maestro de comunicación (puede implicar trabajo interdisciplinario).
Test de Detección de Riesgo Educativo para estudiantes en edad escolar (SIFTER) -Preescolar -En edad escolar (Primaria) -En Secundaria (Anderson & Makin, 1996).	Determinar qué niños están en riesgo de retraso educativo y pueden necesitar una evaluación adicional (complementaria	Maestros de grupo (ante la sospecha de que el estudiante presente problemas auditivos)	Maestro de comunicación.
Evaluación cualitativa del lenguaje. (Flores, 2015).	Valorar aspectos previos al lenguaje, plano fono-articulatorio, plano léxico-semántico, plano morfosintáctico, plano pragmático.	Individual	Maestro de comunicación.
Evaluación de la articulación de sonidos del habla (Laiz, 2013).	Valorar la articulación de los sonidos del habla en los aspectos: espontáneo, por repetición, lectura y escritura.	Individual	Maestro de comunicación.
Evaluación de la comunicación y el lenguaje (SEGEY, 2014).	Evaluar las funciones comunicativas, destrezas conversacionales, desarrollo del discurso narrativo,	Individual	Maestro de comunicación
Guía para la observación de habilidades sociales (SEGEY, 2014)(Anexo XV).	Determinar el desarrollo de las habilidades sociales: candidez, ingenuidad,	Individual	Especialistas del servicio de apoyo.

	victimización, habilidades intrapersonales y responsabilidad social.		
Guía para la observación de la autodirección (SEGEY, 2014)(Anexo XVI).	Determinar si el alumno ha desarrollado la autodirección por medio de la observación de sus conductas.	Individual	Especialistas del servicio de apoyo.

Una vez terminada la aplicación de los instrumentos, cada especialista elabora un informe de su área (informe inicial), el cual debe contener los siguientes datos:

- Datos del alumno.
- Instrumentos aplicados.
- Resultados de la aplicación.
- Conclusión (debe mencionarse a qué condición se asocia el desempeño del alumno, en el caso del docente de apoyo, psicólogo y maestro de comunicación se describen las BAP identificadas en el contexto escolar y áulico; en el caso de los trabajadores sociales se describen las BAP identificadas en el contexto sociofamiliar).
- Principales necesidades educativas específicas que presenta el alumno en su área.
- Sugerencias.

Posteriormente, se procede a la integración interdisciplinaria de los resultados que cada especialista obtuvo a partir de su informe de área, en un documento llamado "Estructura del Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEPP)" (Anexo XVII). Éste se organiza en los siete aspectos mencionados anteriormente y en cada uno, deben describirse diferentes características, situaciones, desempeños y/o rasgos que llamaremos subaspectos.

El llenado del IEPP tiene dos momentos: el vaciado de la información recolectada por los especialistas y la discusión interdisciplinaria para elaborar la conclusión, la determinación de las NEE y la identificación de las BAP. Para la redacción del informe, puede apoyarse en la Guía para la realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica (Anexo XVIII).

Para la concentración y vaciado de los resultados de las pruebas aplicadas en el informe de evaluación psicopedagógica se tendrán varias opciones de acuerdo a las necesidades y características de cada servicio de apoyo, algunas pueden ser:

Se comisiona a una persona para que sea la encargada de integrar la información que proporcionan los compañeros, en el entendido de que, si este es el caso, la comisión puede ser rotativa entre todos los miembros que elaboran la EPP, por ejemplo: en una ocasión la concentra el psicólogo, en otra ocasión el trabajador social, etc.

Cada integrante del equipo va agregando su información en el informe interdisciplinario y al final se le da al docente de apoyo para que él aporte sus resultados.

En el caso de que haya una persona que por sus funciones tenga tiempo o sea un personal excedente en el servicio de apoyo, se le comisiona para esta actividad.

Estas tres opciones no están relacionadas con el momento de la reunión interdisciplinaria para el análisis e integración de la información, es previa a ésta.

Dentro de las funciones del director estará, leer el informe de EPP antes de la reunión del equipo interdisciplinario para la integración, ya que esto le permitirá hacer el análisis de la pertinencia de la información y en caso de que falten datos o algunos no estén claros solicitarle al especialista, la clarificación correspondiente.

Para la integración de la información, el director del servicio de apoyo (junto con el supervisor de la zona) diseñan una estrategia para organizar los tiempos de manera que pueda haber una reunión del docente de apoyo, equipo interdisciplinario y el director para la discusión y análisis de la información recabada. Es muy importante mencionar que es el director quien coordina la elaboración del informe, pues a él le corresponde conducir activamente el análisis y la discusión durante este proceso, sobre todo en el momento de determinar las NEE que presenta el

alumno e identificar las BAP a las que se enfrenta. En caso de que por razones de tiempo y número de IEPP a integrar, no sea posible que el director coordine la integración de la información y el análisis interdisciplinario, podrá designar al especialista del equipo del servicio de apoyo que considere pertinente al caso.

Precisiones técnicas de la Evaluación Psicopedagógica:

- a) La EPP tendrá una vigencia de hasta tres años y al término de ellos se realizará una actualización. Sin embargo, en el caso de alguna situación particular puede actualizarse a los dos años, por ejemplo: para tomar la decisión de una integración escolar o laboral.
- b) La realización de la EPP debe considerar todos los aspectos, sin embargo, no son indispensables u obligatorios todos los subaspectos, dependerá de la decisión que tomen de manera interdisciplinaria en el momento de planeación de la EPP.
- c) Los instrumentos que permiten recabar información básica tales como: entrevistas, estudio social, BAP contexto sociofamiliar, estilo de aprendizaje y de enseñanza, deben aplicarse en todos los casos. Los instrumentos que se utilizarán para recabar información de las áreas serán decididos por cada especialista considerando la situación del alumno y los recursos disponibles.
- d) En el caso de los alumnos que se evalúan porque se encuentran académicamente por arriba del grupo y manifiestan un potencial de aptitud sobresaliente, se deben considerar los instrumentos específicos para el caso: RAVEN, WISC IV, CREA, BAS, etc.
- e) El número de EPP que se realizarán en el curso escolar vigente es de dos a cuatro por escuela y equipo interdisciplinario. Esta cantidad puede variar considerando el número de escuelas regulares que se atienden, de equipos interdisciplinarios, así como de las actividades agendadas en el servicio de apoyo.
- f) El servicio de apoyo ubicado en el nivel de primaria que canaliza a una secundaria con servicio de apoyo deberá vincularse con ésta en el mes de mayo y enviar copia del informe de evaluación psicopedagógica o del informe propio para dar continuidad a la atención. La vinculación con secundaria es responsabilidad del director, y si cuenta con T.S. se puede apoyar de este profesional.
- g) En el caso de que el alumno al que se le esté realizando una EPP, presente una discapacidad que implique un nivel de funcionamiento bajo, deberán aplicarse evaluaciones funcionales como podrían ser los mapas. (consultar manual operativo de CAM).

b) Funciones del momento de evaluación psicopedagógica.

Las funciones técnicas que realiza el personal que conforma el servicio de apoyo de acuerdo con el puesto que desempeña durante el proceso de evaluación psicopedagógica, se resume en la siguiente tabla.

Supervisor

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / período
2.1. Supervisar que se elabore el listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, con su correspondiente priorización, en cada servicio de apoyo a su cargo.	Cronograma de evaluación e integración de EPP.	Inicio de curso escolar.
2.2. Verificar que el director realice el proceso de planeación de la EPP en conjunto con el docente de apoyo y el equipo interdisciplinario.	Constancia de visita.	Cuando se requiera.
2.3. Supervisar que se elabore el cronograma de evaluación de las	Cronograma de	Según

diferentes áreas.	personal.	cronograma
2.4. Validar con el director del servicio el cronograma de EPP y los tiempos en los que se llevarán a cabo las reuniones interdisciplinarias para la integración de estas.	Cronograma.	
2.5. Realizar, en caso necesario, la gestión de vinculación con otros profesionales o instituciones para enriquecer la información de la evaluación psicopedagógica.	Oficios de solicitud de informes o evaluación.	Cuando se requiera
2.6. Participar, en la medida de sus posibilidades en las reuniones interdisciplinarias para integrar la información de la Evaluación Psicopedagógica, así como para elaborar la conclusión de esta, determinar las NEE, identificar las BAP y proponer apoyos y ajustes razonables para el alumno en cuestión.	Cronograma e Informe de Evaluación Psicopedagógica.	Cuando se requiera

Director

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / periodo
2.1. Elaborar, al inicio del curso escolar y en conjunto con el colectivo docente, el listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, priorizando los casos en función del recurso docente y paradocente con el que se cuente.	Listado de alumnos	Inicio de curso escolar.
2.2. Realizar la planeación de la EPP en conjunto con el docente de apoyo y el equipo interdisciplinario, para determinar los instrumentos que se aplicarán, aspectos que se evaluarán, el espacio, quién y cuándo se realizará, en función de las características de cada escuela y las necesidades de los alumnos.	Cronograma para evaluación e integración de EPP. Instrumentos de evaluación por área.	Al inicio de cada mes cuando se requiera.
2.3. Supervisar la elaboración de los cronogramas de evaluación de las diferentes áreas.	Cronograma.	Al final de cada mes.
2.4. Realizar, en caso necesario, la gestión de vinculación con otros profesionales o instituciones para enriquecer la información de la evaluación psicopedagógica	Oficios de solicitud de informes o evaluación.	Antes de la integración de EPP.
2.5. Organizar los tiempos para la discusión y análisis interdisciplinario en cada EPP que se elabore.	Cronograma.	
2.6. Leer el informe de EPP antes de la reunión del equipo interdisciplinario para la integración, en caso de que falten datos o algunos no estén claros solicita al especialista, la clarificación correspondiente.	Informe de Evaluación Psicopedagógica.	Según cronograma
2.7. Participar y dirigir las reuniones interdisciplinarias para integrar la información de la Evaluación Psicopedagógica, así como para elaborar la conclusión de esta, determinar las NEE, identificar las BAP y proponer apoyos y ajustes razonables para el alumno en cuestión. Asignar si el caso lo requiere, al especialista que dirigirá la integración de la EPP.	Constancia de visita. Sugerencias. IEPP.	Según cronograma

Docente de apoyo

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / periodo
2.1. Participar, al inicio del curso escolar y en	Listado de alumnos.	Inicio de curso

conjunto con el colectivo docente, en la elaboración del listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, priorizando los casos en función del recurso docente y paraprofesor con el que se cuente. 2.2. Participar en la planeación de la EPP en conjunto con el equipo interdisciplinario y el director del servicio de apoyo, para determinar los instrumentos que se aplicarán, aspectos que se evaluarán, el espacio, quién y cuándo se realizará, en función de las características del alumno al que se le realizará la EPP. 2.3. Elaborar el cronograma para la aplicación de los instrumentos de su área. 2.4. Evaluar las necesidades educativas específicas en relación con su área, tanto de funcionamiento académico como de conducta adaptativa, identificación de BAP o de algún otro aspecto que ofrezca información pedagógica del alumno. 2.5. Realizar el informe pedagógico del alumno evaluado. 2.6. Reportar al director del centro en casos específicos la necesidad de contar con la participación o los informes de otros profesionales externos al centro (audiólogos, oftalmólogos, neurólogos, otros). 2.7. Participar en el análisis y elaboración del IEPP para determinar las NEE, los apoyos y/o ajustes razonables, así como las BAP, en conjunto con el equipo interdisciplinario. 2.8. Informar los resultados de la EPP al padre de familia y al docente regular, en conjunto con el equipo interdisciplinario 2.9. Incluir el informe de EPP en el expediente del alumno. 2.10. Actualizar cada tres años en conjunto con el equipo multidisciplinario la información y análisis de la EPP para la toma de decisiones de acuerdo con los logros obtenidos.	Cronograma. Diversas pruebas. Cronograma. Escalas, pruebas pedagógicas, competencia curricular, estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza, valoraciones funcionales, pruebas formales u otras que considere. Informe pedagógico. Solicitud para IEPP. IEPP. Hoja de eventos significativos. Expediente individual. Seguimiento.	escolar. Cuando convoque la dirección del servicio de apoyo. Mensual/Según se requiera. Según cronograma. Después de la evaluación. Cuando se requiera. Según Cronograma (Cualquier momento del ciclo escolar). Al término de la IEPP. Al término de la IEPP. Cada tres cursos escolares.
--	---	---

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / período
2.1. Participar, al inicio del curso escolar y en conjunto con el colectivo docente, en la elaboración del listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, priorizando los casos en función del recurso docente y paradocente con el que se cuente.	Listado de alumnos.	Inicio de curso escolar.
2.2. Participar en la planeación de la EPP en conjunto con el docente de apoyo, el equipo interdisciplinario y el director del servicio de apoyo, para determinar los instrumentos que se aplicarán, aspectos que se evaluarán, el espacio, quién y cuándo se realizará, en función de las características de los alumnos de las escuelas que atiende en las se realizará una EPP.	Cronograma. Diversas pruebas.	Cuando convoque la dirección del servicio de apoyo.
2.3. Elaborar un cronograma para la aplicación de los instrumentos de su área.	Calendarización o cronograma.	Mensual/Según se requiera.
2.4. Evaluar las necesidades educativas específicas en relación con su área tanto de funcionamiento intelectual como de conducta adaptativa, inserción social, aspectos emocionales, conducta o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno.	Escalas, WISC, Bender, Raven, DFH, ENI, ABAS, BAS, CREA, Conducta adaptativa, valoraciones funcionales, pruebas psicológicas formales u otras que considere.	Según cronograma.
2.5. Realizar el informe del desarrollo psicológico del alumno evaluado.	Informe psicológico.	Después de la evaluación.
2.6. Reportar al director del servicio en casos específicos la necesidad de contar con la participación o los informes de otros profesionales externos al centro (audiólogos, oftalmólogos, neurólogos, otros) y canalizarlos.	Solicitud para IEPP.	Según Cronograma.
2.7. Participar en el análisis y elaboración de la EPP para determinar las NEE, los apoyos y/o ajustes razonables, así como las BAP, en conjunto con el equipo interdisciplinario	Hoja de eventos significativos. IEPP	(Cualquier momento del curso escolar).
2.8. Informar los resultados de la EPP al padre de familia y al docente regular, en conjunto con el docente de apoyo y/o el equipo interdisciplinario.	Expediente individual. Eventos significativos. IEPP	Al término de la IEPP.
2.9. Incluir su informe de área e instrumentos aplicados en expediente individual del alumno.	Expediente individual. Instrumentos aplicados.	Al término de la IEPP.
2.10. Participar en la actualización de EPP cada tres años en conjunto con el equipo interdisciplinario poniendo énfasis a la evaluación de la conducta adaptativa, para la toma de decisiones de acuerdo a los logros obtenidos.	Seguimiento.	Cada tres cursos escolares

Maestro de comunicación

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / período
2.1. Participar, al inicio del curso escolar y en conjunto con el colectivo docente, en la elaboración del listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, priorizando los casos en función del recurso docente y paradocente con el que se cuente.	Listado de alumnos.	Inicio de curso escolar.
2.2. Participar en la planeación de la EPP en conjunto con el docente de apoyo, el equipo interdisciplinario y el director del servicio de apoyo, para determinar los instrumentos que se aplicarán, aspectos que se evaluarán, el espacio, quién y cuándo se realizará, en función de los alumnos de las escuelas que atiende en las se realizará una EPP.	Cronograma. Diversas pruebas.	Cuando convoque la dirección del servicio de apoyo.
2.3. Elaborar un cronograma para la aplicación de los instrumentos de su área.	Cronograma.	Mensual/Según se requiera Según cronograma
2.4. Evaluar las necesidades educativas específicas en relación con el canal de comunicación, el desarrollo comunicativo lingüístico y la competencia comunicativa.	Escalas, prueba de lenguaje, mapa de comunicación, matriz de comunicación, evaluación del habla, evaluación integral u otras que considere pertinentes.	
2.5. Realizar el informe del desarrollo comunicativo lingüístico y la competencia comunicativa.	Informe de comunicación.	Después de la evaluación.
2.6. Reportar al director del servicio en casos específicos la necesidad de contar con la participación o los informes de otros profesionales externos al centro (audiólogos oftalmólogos, neurólogos, otros) y canalizarlos.	Solicitud para IEPP.	Cuando se requiera.
2.7. Participar en el análisis y elaboración de la EPP para determinar las NEE, los apoyos y/o ajustes razonables, así como las barreras para el aprendizaje y la participación, en conjunto con el equipo interdisciplinario	IEPP.	Según Cronograma (Cualquier momento del ciclo escolar).
2.8. Informar los resultados de la EPP al padre de familia y al docente regular, en conjunto con el docente de apoyo y/o equipo interdisciplinario.	Hoja de eventos significativos.	Al término de la IEPP.
2.9. Incluir su informe de área e instrumentos aplicados en expediente individual del alumno.	Instrumentos aplicados. Expediente individual.	Al término de la IEPP.
2.10. Participar en la actualización de EPP cada tres años en conjunto con el equipo interdisciplinario poniendo énfasis a la evaluación de la conducta adaptativa, para la toma de decisiones de acuerdo con los logros obtenidos.	Seguimiento.	Cada tres cursos escolares.

Trabajador social

Funciones del momento de evaluación psicopedagógica	Instrumento o documento	Tiempo / período
2.1. Participar, al inicio del curso escolar y en conjunto con el colectivo docente, en la elaboración del listado de alumnos a los que se les realizará evaluación psicopedagógica, priorizando los casos en función del recurso docente y paradocente con el que se cuente.	Listado de alumnos.	Inicio de curso escolar.
2.2. Participar en la planeación de la EPP en conjunto con el docente de apoyo, el equipo interdisciplinario y el director del servicio de apoyo, para determinar los instrumentos que se aplicarán, aspectos que se evaluarán, el espacio, quién y cuándo se realizará, en función de las características de los alumnos a los que se les realizará una EPP.	Cronograma. Estudio social, Identificación de BAP u otra que considere pertinente.	Cuando convoque la dirección del servicio de apoyo.
2.3. Elaborar un cronograma para la aplicación de los instrumentos de su área.	Cronograma.	Mensual/Según se requiera.
2.4. Evaluar las BAP que enfrentan los alumnos en el contexto sociofamiliar, en relación con: conducta, hogar, nutrición, salud, higiene, condiciones socioeconómicas o de algún otro aspecto que ofrezca información relevante del alumno.	Estudio social, Identificación de BAP u otra que considere pertinente.	Según cronograma.
2.5. Realizar el informe de las BAP y de la situación familiar y social que enfrenta el alumno evaluado.	Informe del área.	Después de la evaluación.
2.6. Apoyar en la detección y vinculación de los casos específicos que requieran la participación de profesionales externos al centro que enriquezcan la EPP (audiólogos, oftalmólogos, neurólogos, otros) y canalizarlos.	Solicitudes.	Cuando se requiera.
2.7. Participar en el análisis y elaboración del IEPP para determinar las NEE, los apoyos y/o ajustes razonables, así como las barreras para el aprendizaje y la participación, en conjunto con el equipo interdisciplinario.	IEPP.	Según Cronograma
2.8. Informar los resultados de la EPP al padre de familia en conjunto con el docente de grupo y el equipo interdisciplinario.	Hoja de eventos significativos.	Después de la evaluación.
2.9. Incluir su informe de área e instrumentos aplicados en el expediente individual del alumno.	Instrumentos de EPP Expediente individual.	Al término de la IEPP
2.10. Participar en la actualización de EPP cada tres años en conjunto con el equipo interdisciplinario poniendo énfasis a la evaluación de la conducta adaptativa, para la toma de decisiones de acuerdo con los logros obtenidos.	Seguimiento.	Cada tres cursos escolares

6. Intervención.

La intervención es el proceso integral que involucra a todo el personal del servicio de apoyo e implica la planeación y realización de actividades o estrategias encaminadas a minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como dar respuesta a las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta, comunicación o aptitudes sobresalientes, mediante la implementación de apoyos y ajustes razonables, para lo cual será necesario elaborar un plan de intervención de manera interdisciplinaria, así como la planeación didáctica de cada uno de los especialistas.

Las acciones para la intervención del personal del servicio de apoyo de educación especial son diversas, por lo que requieren de una planeación y organización efectiva considerando la intervención con alumnos grupales e individuales.

Las modalidades de intervención a implementar, siempre priorizando la atención en el aula, junto a los demás compañeros del grupo son:

1. Orientación a docentes.
2. Atención con el resto del grupo en todo tipo de actividades.
3. Atención en grupos pequeños, en el aula de apoyo (subgrupal).
4. Atención individualizada en el aula de apoyo.

La atención en el aula de apoyo (individual o subgrupal) puede implementarse de manera temporal, para el alumno que requiere una intervención específica en algunas áreas de su desarrollo, asignaturas o disciplinas y que no puede realizarse cuando está con el resto del grupo, como la enseñanza del uso de una técnica o metodología específica que favorezca su movilidad, comunicación, aprendizaje o conducta. De esta manera, se entiende que no existe una sola forma de intervención con los alumnos, sino que ésta dependerá de las decisiones que se tomen de acuerdo a sus características y necesidades.

La intervención dirigida a los alumnos grupales hace referencia a estudiantes de reingreso en los siguientes casos:

- a) Alumnos de reingreso, que ya pasaron por el proceso de agote de recursos en ciclos anteriores y se determinó que requieren de una EPP y que, por diversas razones, no fue posible realizarla en el curso escolar en el que fue derivado. Sin embargo, estos alumnos deben ser atendidos por el servicio de apoyo para minimizar las barreras que enfrentan, así como para satisfacer las necesidades identificadas durante el agote de recursos y el trabajo dentro del contexto escolar y áulico. Nuevamente se menciona que estos alumnos no deben estar más de dos años en la lista de espera para la realización de la EPP.
- b) Alumnos de reingreso, que ya pasaron por agote de recursos y se determina que sólo requieren apoyos para mantener un desempeño académico y social pertinente. Es decir, estos alumnos no requieren de una EPP y de un plan de intervención individual, ya que es posible que continúen su aprendizaje con los apoyos pertinentes. Por ejemplo, casos de alumnos con dificultades de lenguaje, emocional, TDAH, entre otros factores, que no afecten significativamente el desempeño escolar y social, recibiendo atención en talleres, subgrupos, orientaciones a padres y docentes de manera intermitente.

En el caso de los alumnos de reingreso, a la par que se está realizando el proceso de agote de recursos con los alumnos de nuevo ingreso, se debe intervenir con ellos desde el inicio del ciclo escolar dando sugerencias a los docentes y padres de familia respecto a los apoyos que requieren.

La atención que brinda el servicio de apoyo de educación especial a todos los alumnos de reingreso que no cuentan con un expediente individual, debe ser registrada sistemática y pertinentemente en el expediente grupal, utilizando la hoja de eventos significativos. De igual manera se debe realizar una planeación grupal en la que se incluyan de manera general las acciones

que el personal del servicio de apoyo de educación especial realizará para dar respuesta a las necesidades que presentan estos alumnos.

a) Planeación grupal.

La planeación grupal es un documento en el que se mencionan de manera general las acciones y estrategias que el equipo de educación especial implementará para dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos identificados al término del agote de recursos como los que requieren apoyos para mantener un desempeño académico y social pertinente para esto se utiliza el formato “Guía de Planeación grupal” (Anexo XIX). La planeación grupal, es un documento estructurado a manera de tabla en el que se registra la información de los alumnos que se atienden en cada grupo y grado escolar. En el documento se debe incluir lo siguiente:

- a) Los datos generales: curso escolar, docente de grupo (nombre), grado y grupo.
- b) El listado de alumnos en atención grupal.
- c) La discapacidad (en el caso de contar con un diagnóstico que lo sustente) o la condición a la que se asocia (TDAH, TEA, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, otras condiciones).
- d) La fecha de derivación en la que inició su atención.
- e) Listado (breve y concreto) de qué se trabaja y el cómo se trabaja por cada uno de los especialistas del servicio de apoyo (aprendizaje, psicología, comunicación, trabajo social) que el caso requiera.
- f) La situación inicial del alumno, que se refiere a si es alumno de reingreso para EPP, o reingreso para atención.
- g) Situación final del alumno, en donde se escribe la situación del alumno a fin de curso escolar y si fue o no promovido.

Como se ha mencionado, para los alumnos derivados al servicio por presentar potencial sobresaliente y que se encuentran en atención grupal, también deben planificarse acciones para organizar la intervención basada en el modelo de enriquecimiento, de cada uno de los especialistas del servicio de apoyo. Dichas acciones, deben plasmarse en el formato denominado Guía de Planeación grupal AS (Anexo XX), que también está organizado a manera de tabla donde se debe registrar información de los alumnos derivados en cada grupo y grado escolar de la escuela. En el documento se debe incluir lo siguiente:

- 1. Los datos generales: curso escolar, docente de grupo (nombre), grado y grupo.
- 2. El listado de alumnos en atención grupal.
- 3. La fecha de derivación en la que inició la atención.
- 4. Marcar con una ✓ la aptitud (intelectual, creativa, socioafectiva, psicomotriz y artística) y el tipo de enriquecimiento que se realizará en el trabajo con el alumno (escolar, áulico y extracurricular).
- 5. La metodología que regirá la intervención, es decir se debe especificar cómo se trabajará con los alumnos y quiénes lo realizarán. Por ejemplo: proyecto, centro de interés, investigación, actividades avanzadas, entre otras.

El modelo de enriquecimiento considera una serie de acciones planeadas estratégicamente para flexibilizar el currículo, y así dar respuesta a las potencialidades y necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Estas acciones les brindan la oportunidad de lograr un desarrollo integral de acuerdo a sus intereses, fortalezas y debilidades. Hay tres tipos de enriquecimiento: escolar, áulico y extracurricular, y se enfatizan de acuerdo al nivel educativo:

Primaria (1° a 3° grados): énfasis en el enriquecimiento de aula y escuela.

Primaria (4° a 6° grados): todos los tipos de enriquecimiento.

Secundaria: énfasis en el enriquecimiento escolar y extracurricular.

El programa de enriquecimiento contempla generalmente los tres tipos; ya que éstos son complementarios. El enriquecimiento no separa al alumno de sus pares y permite que los demás se vean beneficiados por estas actividades. Es la primera respuesta educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Para llevar a cabo la atención de este alumnado a través del enriquecimiento extracurricular ya sea dentro o fuera de la escuela, la Autoridad Educativa del Estado debe establecer vínculos o acuerdos intra o interinstitucionales, públicos y privados, que enriquezcan y complementen las experiencias educativas de estos alumnos y para satisfacer intereses puntuales sobre las áreas del conocimiento, en alguna o varias de éstas: ciencia, comunicación, deporte, arte, cultural, socioemocional, entre otras.

A continuación, en la Tabla 15 se observan ejemplos de estrategias de atención de acuerdo al tipo de enriquecimiento.

Tabla 15. Tipos de enriquecimiento y estrategias de atención.

Tipo de enriquecimiento	Estrategias de Atención
Escolar (Escuela)	Organización y gestión escolar para ofrecer espacios educativos y materiales de una manera diversificada (proyecto escolar). Ferias y rallys científicos. Club de ajedrez. Círculo de lectura. Semanas culturales. Campañas. Conferencias. Foros. Actividades de Oratoria. Periódico Escolar.
Áulico (Aula regular, aula de apoyo)	Apoyos y ajustes razonables a los elementos del currículo (metodología, evaluación, aprendizajes). Atmósferas creativas. Centros de interés. Creatividad. Aprender a aprender. Aprender a pensar. Metacognición. Resolución creativa de problemas. Resolución de problemas estructurados. Dilemas morales. Talleres de desarrollo personal. Trabajo con valores.
Extracurricular (dentro o fuera de la escuela)	Proyectos de investigación de campo. Proyectos de investigación documental. Actividades de nivel avanzado relacionadas con las ciencias. Mentorazgo. Visitas a instituciones educativas, de investigación a través de vinculaciones.

b) Plan de Intervención.

La atención individual está dirigida a:

Los alumnos de reingreso que cuentan con un informe de evaluación psicopedagógica y plan de intervención, cuya atención se inicia desde la evaluación diagnóstica, se proporcionan las sugerencias generales al docente de escuela regular relacionadas con las características del

alumno, los apoyos y ajustes razonables que requiere tanto en la evaluación diagnóstica como en la intervención.

Alumnos de nuevo ingreso que presentan discapacidad evidente a los que se prioriza para la realización de EPP y plan de intervención.

El servicio de apoyo que recibe alumnos de nuevo ingreso que fueron atendidos por otro servicio de apoyo, deberá vincularse con éste en el mes de septiembre para solicitar el expediente del alumno. La vinculación con otros niveles o centros educativos, es responsabilidad del director del servicio de apoyo y, si cuenta con T.S, será el encargado de realizar la visita institucional para solicitarlo.

Es importante mencionar que todos los alumnos que reciben atención individual deben contar con un expediente individual (Anexo IX).

El plan de intervención es el documento que resulta del Informe de Evaluación Psicopedagógica, que organiza el trabajo del personal de la escuela regular y del servicio de apoyo de educación especial involucrado en la atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación; a lo largo del curso escolar.

El plan de intervención establece las acciones que se realizarán de manera colaborativa entre docentes, equipo de apoyo y con las familias para fortalecer la educación inclusiva, eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, priorizar los aprendizajes de los alumnos y registrar los apoyos y ajustes razonables que se requieren. De tal forma, este plan incorpora las diversas estrategias que conforman la atención especializada en los diferentes contextos en que se desenvuelve el alumno: áulico, escolar y sociofamiliar. El plan de intervención (Anexo XXI) junto con la boleta de evaluación permite la toma de decisiones respecto a la promoción del alumno.

El plan de intervención puede tener una duración de hasta tres cursos escolares y, si es necesario, se puede modificar o actualizar antes de ese periodo de acuerdo a los resultados que se observen en el seguimiento de la atención, para continuar dando respuesta a las NEE del alumno mediante otros apoyos o ajustes razonables y minimizando o eliminando barreras que van surgiendo en el transcurso de la puesta en marcha del plan.

Los apartados que conforman el plan de intervención son seis: datos generales, eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas específicas, apoyos y ajustes razonables para acceder al currículo, evaluación final del plan de intervención y personas implicadas en la realización del mismo, los cuales se presentan en la "Guía del plan de intervención" (AnexoXXII).

Datos generales

Se registra la información que permite identificar al alumno, la escuela y el grupo donde se encuentra inscrito, así como al servicio de apoyo de educación especial que le brinda atención.

Eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación

Este apartado se presenta a manera de tabla con cinco columnas.

En la primera columna, se enlistan la (s) barrera(s) que enfrenta el alumno que fueron identificadas por el colectivo docente y registradas en el informe de EPP (utilizar un lenguaje dirigido a la situación o circunstancia y no a la persona). En caso de que no existieran BAP en uno o varios contextos, se menciona.

En la segunda columna, se registran las acciones específicas y concretas que se realizarán para eliminar o minimizar las BAP.

La tercera columna cuenta con subdivisiones, para señalar con una X, donde se realizarán las acciones según el contexto escolar, áulico o sociofamiliar.

En la cuarta columna se registra la persona que realiza la acción, ya sea personal de educación regular, especial, padres de familia u otros especialistas.

La temporalidad se encuentra en la quinta columna, registrando las fechas o periodicidad que abarca cada acción.

Apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas específicas

Este apartado, es específico para el personal del servicio de apoyo de educación especial.

Primeramente, se enlistan las necesidades educativas específicas determinadas en la EPP y priorizadas para trabajar durante el periodo de vigencia del plan de intervención. Se enlistan los aprendizajes u objetivos que el personal del servicio de apoyo trabajará para dar respuesta a las NEE del alumno, señaladas en la columna anterior, considerando una temporalidad a mediano (un curso escolar) y largo plazo (tres cursos escolares).

Después de seleccionar los aprendizajes y/u objetivos, se redactan los descriptores de logro, es decir, qué es lo que tiene que hacer el alumno para demostrar que alcanzó el aprendizaje o qué logró el objetivo. Para su redacción se consideran los siguientes componentes:

- El sujeto (quien aprende).
- El verbo (la acción que debe realizar). Esta acción debe ser observable.
- El complemento en el cual se describe la habilidad o conocimiento que se espera que aprenda.

Quedando de esta manera: sujeto + verbo (acción que debe realizar) + complemento (habilidad).

Los apoyos y ajustes razonables, se registran enlistando las estrategias o recursos que se movilizarán o se implementarán. Es importante para el llenado de este apartado, considerar las fuentes (liderazgo de los directivos, tecnología, familiares y amigos del estudiante, entre otras) y los tipos de apoyo que se relacionan con equipamiento, comunicación, infraestructura y/o elementos del currículo.

Asimismo, es conveniente considerar que, un mismo apoyo o ajuste, puede ser utilizado por uno o varios de los especialistas y dar respuesta a una o varias NEE.

Se debe indicar con una X, el contexto donde se realizarán los apoyos y ajustes, ya sea en el escolar, áulico o sociofamiliar. También, se registrarán los responsables y la temporalidad de la acción.

El seguimiento de este apartado, se realiza de manera semestral describiendo cómo se llevarán a cabo, tanto las acciones como los instrumentos que se utilizarán para realizarlo.

Todo lo plasmado en este apartado debe estar reflejado en la planeación trimestral del personal del servicio de apoyo de educación especial.

Apoyos y ajustes razonables para acceder al currículo

En este apartado, se plasmará el trabajo a realizar por el docente de grupo regular, considerando las necesidades educativas específicas académicas del alumno encontradas después de la realización de la EPP. Cobra relevancia, el aspecto curricular debido a que es lo que sustenta a la educación básica, por lo que, en una sesión de análisis con el docente de grupo regular, el equipo del servicio de apoyo determina cuáles son los aprendizajes priorizados que el alumno requiere adquirir o consolidar y que el docente de grupo trabajará en el aula. No se trata de llenar un listado interminable de aprendizajes, sino aquéllos que se consideran indispensables de adquirir en el plazo que se haya determinado de vigencia para el plan de intervención (de uno hasta por tres años), relacionados básicamente con los campos de formación: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, sin embargo si el alumno lo requiere, se considera educación socioemocional u otra asignatura, pero siempre en el entendido que se priorizan los aprendizajes u objetivos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de los alumnos, los criterios para determinar los aprendizajes u objetivos que se trabajarán son:

1. Los aprendizajes podrán ser del mismo grado que cursan los alumnos, en los casos en que, por su nivel de funcionamiento, tengan acceso a ellos. Los aprendizajes se podrán tomar de los cuadros de dosificación de cada asignatura o de los aprendizajes por grado.
2. Tomar los aprendizajes de grados anteriores o posteriores (en caso de los alumnos con AS), inclusive de otro nivel educativo, para esto pueden utilizar los programas de cada grado o la tabla de dosificación de aprendizaje, que se incluyen en los mismos.
3. Para aquellos alumnos que presentan discapacidad severa o discapacidad múltiple, cuyos niveles de funcionamiento no les permitan acceder a los aprendizajes tal como los plantea el currículo, podrán redactarse aprendizajes y/u objetivos de mayor pertinencia a la situación de los alumnos. Por ejemplo: cuando se necesita trabajar aspectos como integración sensorial, pre-Braille que no existen en el programa de estudios como un aprendizaje, entonces se diseña un objetivo o aprendizaje.

Es importante mencionar, que estos aprendizajes, al igual que lo marca el programa, son anuales; aunque de acuerdo a la situación del alumno se pueden temporalizar hasta por tres años o pueden irse cambiando una vez que el alumno los alcanza.

Para cada uno de los aprendizajes u objetivos plasmados, se registra de manera concreta y observable qué es lo que el alumno tiene que hacer para demostrar que alcanzó el aprendizaje y/o el objetivo planificado en la columna anterior y que fue trabajado durante el plazo fijado, a este apartado se le ha denominado descriptor de logro.

En su redacción han de tenerse en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. El sujeto que aprende (la persona a quien va dirigido).
2. El verbo (la acción que debe realizar).
3. El complemento en el cual se describe la habilidad o conocimiento que se espera que aprenda.

Sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad).

Los apoyos y ajustes razonables, para alcanzar los aprendizajes u objetivos elegidos se registran enlistando las estrategias o recursos que se movilizarán o se implementarán. Es importante considerar las fuentes (liderazgo de los directivos, tecnología, familiares y amigos del estudiante, entre otras) y tipos de apoyo que se relacionan con equipamiento, comunicación, infraestructura y/o elementos del currículo.

Con algunos alumnos, los ajustes razonables implican adecuar los elementos del currículo para favorecer su aprendizaje al mismo ritmo o en la misma medida que el resto de sus compañeros, y para otros implica graduar el nivel exigencia, sin perder de vista que en todos los alumnos se debe alcanzar los fines más amplios de la educación. Por lo que, en este apartado, se plasma lo que trabaja el docente regular, se deben puntualizar los aspectos relacionados con los elementos del currículo, específicamente lo relacionado con la metodología y la evaluación.

En el aspecto metodológico, se registran los procedimientos generales que conllevan al establecimiento de técnicas y estrategias acordes a las NEE del alumno en consonancia con los apoyos y los ajustes razonables a trabajar en aula regular. Hace referencia al tipo de organización (binas, equipo, plenaria, etc.), tipo de actividades (cortas, paso a paso, precisa, con ayuda, etc.), materiales, forma de participación, tipo de instrucciones, entre otras.

En la evaluación se considera el tipo, técnica, instrumento, criterio que se implementará con el alumno.

De igual manera, debe establecerse la temporalidad, para cada actividad plasmada.

El seguimiento de este apartado, se realiza de manera semestral describiendo cómo se llevará a cabo, tanto las acciones como los instrumentos que se utilizará para realizarlo.

Todo lo plasmado en este apartado debe estar reflejado en la planeación del docente regular.

Evaluación final del plan de intervención

Este apartado, cuenta con cuatro columnas donde se indican en un primer momento, el curso escolar que se está evaluando. Posteriormente, en la segunda columna, se indican los resultados de la implementación de las acciones para minimizar o eliminar las barreras, para ello, se realiza al final del curso escolar una reunión de análisis con el docente de grupo y el equipo interdisciplinario del servicio de apoyo, con el fin de describir los resultados de las acciones implementadas, especificando además, el nivel de cumplimiento y el impacto que tuvieron las mismas, es decir, se describe si con las acciones realizadas se lograron minimizar o eliminar las barreras. La tercera columna, considera la situación final del alumno en relación a sus NEE describiendo los logros y avances obtenidos, así como las necesidades educativas específicas priorizadas que se superaron a partir de lo planeado o lo que se considere replantear. En la última columna, se especifica la situación académica del alumno, en cuanto a la promoción del grado escolar.

Personas implicadas en la realización del plan de intervención

Se especifica el nombre de todas las personas implicadas en la realización del plan de intervención, su función, observaciones y firma.

El diseño, implementación, seguimiento y evaluación del Plan de intervención son acciones estrechamente vinculadas a lo largo del ciclo escolar e implican la participación activa de docentes, directivos y familias, junto con el personal de educación especial.

Posterior a la elaboración del plan de intervención, es necesario que cada especialista, realice la planeación que permita alcanzar lo plasmado en ella.

c) Planeación.

La planeación, es la herramienta de trabajo diseñada por cada uno de los especialistas del servicio de apoyo de educación especial con temporalidad definida (trimestral) en el que se diseñan y/o seleccionan los apoyos y ajustes razonables, se elaboran los descriptores de logro, se definen estrategias, actividades, y acciones diversas que se consideran pertinentes para minimizar o eliminar las BAP identificadas y dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos atendidos, según el plan de intervención.

Dentro de la planeación se incluyen las orientaciones a padres de familia o tutores para la eliminación o minimización de las BAP y favorecer los resultados educativos. Cada miembro del servicio de apoyo elabora la planeación de su área, teniendo un mismo formato para docentes de apoyo, psicólogos y maestros de comunicación (Anexo XXIII) y uno específico para el trabajador social (Anexo XXV). Las guías de llenado de los formatos de planeación se encuentran en los Anexos XXIV y XXVI).

En el caso de todos los especialistas del servicio de apoyo de educación especial, la planeación consciente y anticipada busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros), que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2018).

La planeación se diseña para atender las NEE de los alumnos, plasmadas en el plan de intervención. Con base en dichas NEE, se seleccionan los aprendizajes y/u objetivos que den respuesta pertinente a las mismas. Se especifican los contextos (aula de apoyo, aula regular, escuela y familia) donde se realizarán las actividades, haciendo una descripción de las mismas, señalando su temporalidad y recursos necesarios. En el apartado de evaluación, es importante describir el o los instrumentos que se van a considerar para evaluar a los alumnos, por ejemplo:

rúbricas, lista de cotejo, portafolio del alumno con observaciones escritas, entre otros, considerando en todo momento el enfoque formativo de la evaluación. De igual manera, se debe especificar: nombre del instrumento, aspectos generales que contiene, tipo de respuesta, en qué momento se contesta (durante, al término de la actividad, de la semana, al término del trimestre), qué evalúa específicamente.

Una vez que los especialistas de las diferentes áreas terminan sus planeaciones, el director debe leerlas y revisarlas para verificar la coherencia interna de las mismas, es decir, corroborar que:

- Las actividades que se planifiquen den respuesta a las NEE determinadas.
- Las actividades sean pertinentes a las características del alumno.

Todas las actividades correspondan a algún aprendizaje y/u objetivo de los seleccionados para trabajar y, viceversa, que todos los aprendizajes y/u objetivo estén expresados en las diferentes actividades de la dosificación.

Precisiones técnicas para la planeación.

a) De acuerdo con las normas vigentes, la planeación es trimestral y la realizan: docente de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo y trabajador social. Los trimestres de la planeación comprenden los siguientes períodos:

- Primer trimestre de octubre a diciembre.
- Segundo trimestre de enero a marzo.
- Tercer trimestre de abril a junio.

b) El personal del servicio de apoyo de educación especial, debe evitar entrar a grupo regular para tener un papel limitado a observador, ya que cuando exista un objetivo de observación, debe realizar alguna actividad para interactuar con los alumnos y llevar a cabo la observación de los indicadores planteados.

c) El equipo interdisciplinario del servicio de apoyo de educación especial elaborará un cronograma mensual acorde a las actividades que realiza, considerando el número de escuelas atendidas y la cantidad de alumnos.

d) En relación al número de planeaciones que se diseñan por escuela atendida, éste depende de las características de los alumnos:

- Existen escuelas en donde los niveles de funcionamiento de los alumnos son similares, entonces pueden hacerse planeaciones para atención subgrupal y personalizar la gradualidad del aprendizaje u objetivo que se trabaja.
- Existen alumnos que requieren planeación individual, ya sea porque están con un nivel de funcionamiento muy bajo o, por el contrario, un alumno que tenga un nivel de desempeño mucho más alto con respecto a su grupo de clase.

e) En relación a cuántas NEE se consideran en cada planeación: la planeación será trimestral, entonces hay oportunidad de trabajar varias NEE. No se pueden determinar cuántas porque va a depender de las características de cada alumno. Sin embargo, si un alumno no alcanza lo diseñado para él, durante el trimestre, podrán retomarse los aprendizajes, objetivos y descriptores de logro hasta que los alcance.

f) Las opciones para desarrollar las actividades son diversas. Las actividades de aprendizaje se organizan de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento y se eliminen las BAP en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender (principio pedagógico 3). La flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades del estudiante (principio pedagógico 7). Con base en el contexto de cada escuela y de las necesidades e intereses particulares de los alumnos, se podrán seleccionar y organizar los aprendizajes y/u objetivos, con el fin de diseñar secuencias didácticas, proyectos y otras actividades que promuevan el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, dando respuesta a las NEE.

d) Funciones del momento de intervención.

Supervisor

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/período
3.1. Promover un ambiente incluyente en los servicios a su cargo para recibir sin exclusiones a quien solicite ingresar a ella y favorecer su integración plena a la actividad escolar. 3.2. Asesorar al director y al colectivo docente en la participación que tienen para la elaboración del plan anual de trabajo de la escuela regular el primer mes de cada año lectivo. 3.3. Revisar junto con el director del servicio los horarios de atención del equipo interdisciplinario para cada centro. 3.4. Validar con cada director a su cargo el cronograma de los tiempos para que el personal docente de los servicios pueda reunirse con el equipo de apoyo para el trabajo interdisciplinario.	Plan anual de trabajo. Horarios de atención.	De manera permanente. Agosto. Al menos una vez al mes en cada servicio. Al menos una vez al mes en cada servicio.

Director

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/período
3.1. Coordinar la realización del plan de intervención de los alumnos que cuentan con IEPP (elaboración o actualización). 3.2. Establecer junto con el equipo de interdisciplinario los cronogramas de atención para cada escuela. 3.3. Calendarizar, organizar y coordinar los tiempos para que el docente de cada grupo pueda reunirse con el equipo de interdisciplinario, para la elaboración del plan de intervención. 3.4. Participar en la planeación interdisciplinaria, orientando y validando su pertinencia. 3.5. Leer los planes de intervención de cada alumno para verificar la coherencia interna entre las NEE y BAP determinadas con las acciones plasmadas en dicho plan. 3.6. Verificar en todas las escuelas el desarrollo de las acciones interdisciplinarias consideradas en el plan de intervención que corresponde a cada área. 3.7. Realizar visitas a todas las escuelas para asesorar y/o acompañar a los docentes de apoyo que lo requieran en la implementación de metodologías específicas. 3.8. Proporcionar sugerencias técnico-pedagógicas al equipo interdisciplinario para realizar una óptima intervención. 3.9. Supervisar y orientar modificaciones en la planeación durante su implementación.	Plan de intervención. Cronograma de atención. Cronograma de atención Cronograma. Plan de intervención. Constancia de visita. Constancia de visita. Hoja de sugerencias. Hoja de Sugerencias Constancia de visita. Planeación de cada especialista.	Inicio del curso escolar Inicio de curso escolar. Mensual. De acuerdo al cronograma. De acuerdo al cronograma. De acuerdo al cronograma. Según cronograma. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar.

3.10. Supervisar en las aulas, la aplicación de las orientaciones técnico-pedagógicas recibidas oficialmente.	Planeación de cada especialista.	En cualquier momento del curso escolar.
3.11. Observar y orientar regularmente en las aulas la aplicación de las normas técnico-pedagógicas, las de actualización recibida en los espacios de asesoramiento pedagógico, así como las sugerencias y orientaciones de mejora que surgen de las sesiones del CTE.	Hoja de Sugerencias Constancia de visita.	En cualquier momento del curso
3.12. Organizar y promover actividades de integración y/o intercambio: cívicas, culturales, deportivas, recreativas, entre otras; en el interior de las escuelas donde se encuentra el servicio de apoyo.	Hoja de Sugerencias Constancia de visita.	En cualquier momento del curso
3.13. Promover, en el interior de las escuelas donde se encuentra el servicio de apoyo, las acciones cívicas y de conservación de tradiciones, costumbres, medio ambiente y salud.	Hoja de sugerencias/ Constancia de visita.	Durante el curso escolar.
3.14. Promover actividades cívicas, culturales, deportivas y recreativas en vinculación con la comunidad.	Hoja de sugerencias/ Constancia de visita.	Durante el curso escolar.
3.15. Practicar y promover normas de convivencia sana y pacífica entre los alumnos, entre los docentes y entre los padres de familia, donde se encuentra el servicio de apoyo.	Hoja de sugerencias/ Constancia de visita.	Durante el curso escolar.
3.16. Propiciar un clima laboral asertivo y de trabajo colaborativo entre todo el personal.		Durante el curso escolar.
3.17. Vincularse con las instancias que apoyen la intervención psicopedagógica.	Oficio de solicitud Convenios.	Durante el curso escolar.
3.18. Promover la vinculación escuela-familia e instancias externas que fortalezcan la atención integral de los alumnos.	Hoja de eventos significativos.	Durante el curso escolar.
3.19. Promover la vinculación con instituciones de educación tecnológica, de gobierno e iniciativa privada para favorecer la atención de los alumnos del servicio de apoyo.	Hoja de eventos significativos.	Durante el curso escolar.
3.20. Calendarizar y coordinar reuniones de revisión de caso de los alumnos que lo requieran.	Cronograma.	En cualquier momento del curso escolar.

Docente de apoyo

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
3.1. Elaborar la planeación grupal, tanto de los alumnos que se encuentran por debajo del grupo como los que presentan un potencial sobresaliente.	Planeación grupal.	Inicio del curso escolar.
3.2. Elaborar el plan de intervención a partir de los resultados de la EPP.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.3. Determinar interdisciplinariamente las NEE prioritarias a trabajar con el alumno.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.4. Seleccionar los aprendizajes que den respuesta a las NEE del alumno en corresponsabilidad con el docente de grupo regular.	Programas vigentes.	Trimestralmente.
3.5. Elaborar descriptores de logro en	Plan de	Trimestralmente.

corresponsabilidad con el docente de grupo regular.	intervención	
3.6. Apoyar en el desarrollo de la planeación del docente regular con las acciones que correspondan a su área.	Plan de intervención.	Trimestralmente.
3.7. Realizar la planeación didáctica tomando como base para su elaboración lo establecido en el plan de intervención.	Plan de intervención.	Trimestralmente.
	Planeación.	
3.8. Definir la intensidad de los apoyos y/o ajustes razonables y la modalidad de atención: individual, subgrupal o grupal de acuerdo a las necesidades de los alumnos de la escuela.	Cronograma.	Inicio del curso.
	Planeación.	Trimestralmente.
3.9. Incluir en la planeación los apoyos y/o ajustes razonables de acuerdo a las NEE de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.10. Definir en conjunto con el equipo interdisciplinario los apoyos y/o ajustes razonables para la atención de las NEE del alumno.	Planeación.	Trimestralmente.
3.11. Integrar a la planeación didáctica las actividades culturales, cívicas y sociales que fortalezcan la atención de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente
3.12. Prever los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que satisfagan las NEE y la eliminación de BAP.	Planeación.	Trimestralmente.
3.13. Implementar en conjunto con el equipo interdisciplinario la planeación didáctica, que corresponde a su área.	Planeación.	Trimestralmente.
3.14. Documentar la evolución de los alumnos en la hoja de eventos significativos de su área.	Hoja de eventos significativos.	Trimestralmente.
3.15. Brindar sugerencias al docente de grupo y a los padres de familia para la implementación de las estrategias que le corresponden.	Hoja de sugerencias	En cualquier momento del curso escolar.
3.16. Realizar permanentemente los ajustes necesarios a la planeación de acuerdo a los avances de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.17. Implementar las estrategias necesarias para la satisfacción de las NEE y eliminación de BAP con el apoyo del equipo interdisciplinario.	Planeación	Trimestralmente.
3.18. Reunirse con el docente regular para determinar los aprendizajes que se trabajarán dentro del grupo.	Planeación.	Trimestralmente
3.19. Aplicar los lineamientos y orientaciones técnico-pedagógicas recibidas por el director, capacitaciones y autoridades.	Hoja de sugerencias	En cualquier momento del curso escolar.
3.20. Aplicar con los alumnos a su cargo las recomendaciones de mejora y propuestas teórico-metodológicas en beneficio de estos.	Planeación.	En cualquier momento del curso escolar.
3.21. Registrar los resultados de la aplicación de las propuestas y orientaciones recibidas.	Eventos significativos.	En cualquier momento del curso escolar.
3.22. Solicitar la participación de algún especialista externo en los casos específicos que lo requiera el alumno.	Solicitud.	Cuando se requiera.
3.23. Integrar en las actividades grupales las recomendaciones dadas por el equipo interdisciplinario.	Planeación.	En cualquier momento del curso escolar/
3.24. Participar en las actividades extraescolares que	Hoja de eventos significativos.	
	Planeación.	En cualquier

favorezcan la inclusión educativa, social y laboral de los alumnos.		momento del curso escolar/ Cronograma
3.25. Participar en los eventos cívicos y culturales, deportivos de la escuela y comunidad en vinculación con los padres de familia.	Planeación.	En cualquier momento del curso escolar/ Cronograma.
3.26. Participar en actividades de intercambio y extraescolares que apoyen la inclusión de los alumnos.	Planeación.	En cualquier momento del curso escolar/ Cronograma.
3.27. Registrar a fin de curso la situación de los alumnos que cuentan con una planeación grupal.	Planeación grupal.	Fin de curso escolar.

Maestro de comunicación

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/ período
3.1. Elaborar la planeación grupal, tanto de los alumnos que se encuentran por debajo del grupo como los que presentan un potencial sobresaliente.	Planeación grupal.	Inicio del curso escolar.
3.2. Elaborar el plan de intervención a partir de los resultados de la EPP.	Plan de intervención.	Después de la EPP.
3.3. Determinar interdisciplinariamente las NEE prioritarias a trabajar con el alumno.	Plan de intervención.	Después de la EPP.
3.4. Realizar la planeación lingüística trimestral considerando las NEE de los alumnos para dar respuesta a las dificultades del desarrollo de lenguaje y/o competencia comunicativa.	Planeación.	Trimestralmente.
3.5. Definir la intensidad de los apoyos y/o ajustes razonables y la modalidad de atención: individual, subgrupal o grupal de acuerdo a las necesidades de los alumnos en cada escuela.	Cronograma Planeación.	Inicio del curso. Trimestralmente.
3.6. Apoyar en el desarrollo de la planeación del docente regular con las acciones que correspondan a su área.	Planeación.	Trimestralmente.
3.7. Incluir en la planeación lingüística los apoyos y/o ajustes razonables de acuerdo a las NEE de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.8. Definir en conjunto con el equipo interdisciplinario los apoyos y/o ajustes razonables para la atención de las NEE del alumno.	Planeación.	Trimestralmente.
3.9. Integrar a la planeación lingüística las actividades culturales, cívicas y sociales que fortalezcan la atención de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.10. Prever los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que satisfagan las NEE y la eliminación de BAP.	Planeación.	Trimestralmente.
3.11. Implementar en conjunto con el equipo interdisciplinario la planeación, que corresponde a su área.	Planeación.	Trimestralmente.
3.12. Brindar sugerencias al docente de grupo y a los padres de familia para la implementación de las estrategias que le corresponden.	Hojas de sugerencias. Planeación.	Trimestralmente.
3.13. Realizar permanentemente los ajustes necesarios	Planeación.	Trimestralmente

a la planeación lingüística de acuerdo a los avances de los alumnos. 3.14. Implementar las estrategias necesarias para la satisfacción de las NEE y eliminación de BAP con el apoyo de equipo interdisciplinario. 3.15. Documentar la evolución de los alumnos en la hoja de eventos significativos. 3.16. Aplicar los lineamientos y orientaciones técnico-pedagógicas recibidas por el director, capacitaciones, autoridades. 3.17. Aplicar con los alumnos a su cargo las recomendaciones de mejora y propuestas teórico-metodológicas en beneficio de estos. 3.18. Registrar los resultados de la aplicación de las propuestas y orientaciones recibidas. 3.19. Solicitar la participación de algún especialista externo en los casos específicos que lo requiera el alumno. 3.20. Integrar en las actividades grupales las recomendaciones dadas por el equipo interdisciplinario. 3.21. Participar en las actividades extraescolares que favorezcan la inclusión educativa, social y laboral de los alumnos. 3.22. Participar en los eventos cívicos y culturales, deportivos de la escuela y comunidad en vinculación con los padres de familia. 3.23. Participar en actividades de intercambio y extraescolares que apoyen la inclusión de los alumnos. 3.24. Registrar a fin de curso la situación de los alumnos que cuentan con una planeación grupal	Hojas de sugerencias. Planeación. Eventos significativos. Planeación. Planeación. Hoja de eventos significativos. Solicitud. Planeación. Cronograma. Hoja de eventos significativos. Planeación. Planeación. Planeación grupal	Trimestralmente En cualquier momento del curso escolar. Trimestralmente. Cuando se requiera. Trimestralmente. Trimestralmente En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar/Cronograma. En cualquier momento del curso escolar/Cronograma. Al final del curso escolar.
--	--	---

Psicólogo

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/período
3.1. Elaborar la planeación grupal, tanto de los alumnos que se encuentran por debajo del grupo como los que presentan un potencial sobresaliente.	Planeación grupal.	Inicio del curso escolar.
3.2. Elaborar el plan de intervención a partir de los resultados de la EPP.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.3. Determinar interdisciplinariamente las NEE prioritarias a trabajar con el alumno.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.4. Realizar la planeación trimestral considerando las NEE de los alumnos para dar respuesta a las dificultades del área de psicología.	Plan de intervención. Planeación.	Trimestralmente.
3.5. Definir la intensidad de los apoyos y/o ajustes razonables y la modalidad de atención: individual, subgrupal o grupal de acuerdo a las necesidades de los	Cronograma Planeación.	Inicio del curso. Trimestralmente.

alumnos en cada escuela. 3.6. Apoyar en el desarrollo de la planeación del docente regular con las acciones que correspondan a su área. 3.7. Incluir en la planeación los apoyos y/o ajustes razonables de acuerdo a las NEE de los alumnos 3.8. Definir en conjunto con el equipo interdisciplinario los apoyos y/o ajustes razonables para la atención de las NEE del alumno. 3.9. Integrar a la planeación las actividades culturales, cívicas y sociales que fortalezcan la atención de los alumnos 3.10. Prever los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que satisfagan las NEE y la eliminación de las BAP. 3.11. Implementar en conjunto con el equipo interdisciplinario la planeación, que corresponde a su área. 3.12. Brindar sugerencias al docente de grupo y a los padres de familia para la implementación de las estrategias que le corresponden. 3.13. Realizar permanentemente los ajustes necesarios a la planeación de acuerdo a los avances de los alumnos. 3.14. Implementar las estrategias necesarias para la satisfacción de las NEE y eliminación de BAP con el apoyo de equipo interdisciplinario. 3.15. Documentar la evolución de los alumnos en la hoja de eventos significativos. 3.16. Aplicar los lineamientos y orientaciones técnico-pedagógicas recibidas por el director, capacitaciones, autoridades. 3.17. Aplicar con los alumnos a su cargo las recomendaciones de mejora y propuestas teórico-metodológicas en beneficio de estos. 3.18. Registrar los resultados de la aplicación de las propuestas y orientaciones recibidas. 3.19. Solicitar la participación de algún especialista externo en los casos específicos que lo requiera el alumno. 3.20. Integrar en las actividades grupales las recomendaciones dadas por el equipo interdisciplinario. 3.21. Participar en las actividades extraescolares que favorezcan la inclusión educativa, social y laboral de los alumnos. 3.22. Participar en los eventos cívicos y culturales, deportivos de la escuela y comunidad en vinculación con los padres de familia.	Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Planeación. Hoja de sugerencias. Planeación. Hoja de eventos significativos. Hoja de sugerencia. Planeación. Hoja de eventos significativos. Solicitud. Planeación. Hoja de eventos significativos. Planeación. Planeación.	Trimestralmente. Trimestralmente. Trimestralmente. Trimestralmente. Trimestralmente. Trimestralmente. Trimestralmente. En cualquier momento del curso escolar. Trimestralmente. Trimestralmente. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar. En cualquier momento del curso escolar/Cronograma. En cualquier momento del curso.
--	--	---

3.23. Participar en actividades de intercambio y extraescolares que apoyen la inclusión de los alumnos.	Planeación.	escolar/ Cronograma. En cualquier momento del curso
3.24. Registrar a fin de curso la situación de los alumnos que cuentan con una planeación grupal.	Planeación. Grupal.	Cronograma. Al final del curso escolar.

Trabajador social

Funciones del momento de intervención	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
3.1. Elaborar la planeación grupal, tanto de los alumnos que se encuentran por debajo del grupo como los que presentan un potencial sobresaliente.	Planeación. grupal.	Inicio del curso escolar.
3.2. Elaborar el plan de intervención a partir de los resultados de la EPP.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.3. Determinar interdisciplinariamente las NEE prioritarias a trabajar con el alumno y las BAP según los grupos escolares con los cuales trabaja.	Plan de intervención.	Después del IEPP.
3.4. Elaborar su planeación por escuela, tomando en cuenta las BAP a las que se enfrentan los alumnos.	Plan de intervención. Planeación. Cronograma. Planeación.	Trimestralmente. Inicio del curso. Trimestralmente.
3.5. Definir la intensidad de los apoyos y/o ajustes razonables y la modalidad de atención: individual, subgrupal o grupal de acuerdo a las necesidades de los alumnos en cada escuela.		
3.6. Apoyar en el desarrollo de la planeación del docente regular con las acciones que correspondan a su área.	Planeación. Sugerencias. Planeación.	Trimestralmente. Trimestralmente.
3.7. Incluir en la planeación los apoyos y/o ajustes razonables de acuerdo a las BAP que enfrentan los alumnos.		
3.8. Definir en conjunto con el equipo interdisciplinario los apoyos y/o ajustes razonables para la atención de las NEE del alumno.	Planeación.	Trimestralmente.
3.9. Integrar a la planeación las actividades culturales, cívicas y sociales que fortalezcan la atención de los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.10. Prever los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que minimicen y/o eliminen las BAP.	Planeación.	Trimestralmente.
3.11. Implementar en conjunto con el equipo interdisciplinario la planeación, que corresponde a su área.	Planeación.	Trimestralmente.
3.12. Brindar sugerencias al docente de grupo y a los padres de familia para la implementación de las estrategias que le corresponden.	Hoja de sugerencias. Planeación. Planeación.	Trimestralmente. En cualquier momento del curso escolar.
3.13. Realizar permanentemente los ajustes necesarios a la planeación de acuerdo a los avances para minimizar o eliminar las BAP que enfrentan los alumnos.		
3.14. Implementar estrategias de su área para la minimización o eliminación de las BAP que enfrentan los alumnos.	Planeación.	Trimestralmente.
3.15. Documentar la evolución de los alumnos en la hoja de eventos significativos.	Hoja de eventos significativos. Planeación.	Trimestralmente. Trimestralmente.
3.16. Aplicar los lineamientos y orientaciones técnico-pedagógicas recibidas por el director, capacitaciones y autoridades.	Hoja de eventos	Trimestralmente.

3.17. Registrar los resultados de la aplicación de las propuestas y orientaciones recibidas.	significativos.	
3.18. Realizar en el aula actividades que estimulen el bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos.	Planeación.	En cualquier momento del curso escolar.
3.19. Solicitar la participación de algún especialista externo en los casos específicos que lo requieran los alumnos de las escuelas atendidas.	Solicitud.	En cualquier momento del curso.
3.20. Trabajar junto con el docente de grupo o de apoyo aspectos de la conducta adaptativa, así como conductas derivadas de la dinámica socio familiar.	Planeación.	Cualquier momento del curso escolar.
3.21. Realizar visitas domiciliarias para investigar información específica sobre el ámbito familiar que se considere importante para la atención de los alumnos.	Constancia de visita	En cualquier momento del curso escolar.
3.22. Participar en las actividades extraescolares que favorezcan la inclusión educativa, social y laboral de los alumnos.	Planeación.	Cuando se requiera.
3.23. Participar en los eventos cívicos, culturales y deportivos de la escuela y la comunidad en vinculación con los padres de familia.	Planeación.	Cuando se requiera.
3.24. Sensibilizar, en coordinación con el docente de apoyo y equipo interdisciplinario, el medio escolar al que se integrará el alumno cuando se trate de un cambio de nivel educativo y/o escuela, realizando visitas a las instituciones, agendando citas con directivos y docentes, entre otros.	Hoja de visita.	Cuando se requiera.
3.25. Proporcionar al padre de familia información sobre el proceso de canalización e inclusión de su hijo, así como sensibilizarlo (considerando la escuela, institución o servicio al que deba ingresar).	Hoja de sugerencias.	Cuando se requiera.
3.26. Participar en actividades de intercambio y extraescolares que apoyen la inclusión de los alumnos.	Planeación.	Cuando se requiera.
3.27. Registrar a fin de curso la situación de los alumnos que cuentan con una planeación grupal.	Planeación. Grupal.	Al final del curso escolar.

7. Seguimiento.

En el cuarto momento de atención, se lleva a cabo el seguimiento de las acciones realizadas, el cual es el proceso que tiene como objetivo la evaluación sistemática de lo planeado, con el fin de retroalimentar la pertinencia de los apoyos y ajustes razonables, así como de los aprendizajes u objetivos, para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y dar respuesta a las necesidades educativas específicas determinadas, valorando los avances obtenidos en el periodo establecido.

En este sentido, la evaluación que se realiza en el servicio de apoyo de Educación Especial tiene un enfoque formativo, porque permite hacer ajustes en los momentos adecuados para atender dificultades, corregir equivocaciones, detectar o dimensionar la gravedad de las barreras e incluso ampliar el reto de aprendizaje para los estudiantes que han rebasado las expectativas o que por su condición necesitan de otro tipo de apoyos (SEP, 2018). Desde el enfoque formativo, a través de la evaluación se obtiene información de cada uno de los alumnos, lo que permite que se tomen decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos.

Además, implica seguir el desempeño académico y social del alumno que ha sido atendido o que es derivado durante el transcurso del ciclo escolar, como parte de un proceso de detección permanente.

Para realizar el seguimiento, es necesario que se continúe laborando de manera interdisciplinaria (como se hizo en etapas anteriores), pero se reconoce que es el docente de apoyo quien establece una comunicación más cercana con el docente de grupo regular y con los padres de familia, lo cual permite que estos agentes compartan información acerca de la evolución observada en el alumno en sus diferentes contextos.

Es recomendable que a mitad del curso escolar y al final de éste se reúna el equipo completo del servicio de apoyo con el docente de grupo regular para analizar los niveles de cumplimiento de las acciones y el impacto de la implementación de los apoyos y/o ajustes que se planearon al inicio del curso.

Los documentos del plan de intervención y de la planeación, poseen espacios específicos para registrar los resultados obtenidos después de implementar las acciones programadas y es a partir de éstos registros que se van tomando decisiones con respecto a cuáles serán las nuevas actividades a realizar o qué estrategias es necesario repetir para continuar disminuyendo barreras para el aprendizaje y la participación y para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos en cuestión.

En lo que respecta al plan de intervención, el seguimiento se realiza de manera semestral. Es importante mencionar que, para realizar el seguimiento de fin de curso, es necesario contar con el informe final del alumno (Anexo XXVII).

En cuanto a la planeación, el análisis será más frecuente, pues la temporalidad de este documento es trimestral y es al término de éste que se debe valorar si los apoyos y/o ajustes han tenido un impacto favorable en el alumno conforme se va desarrollando lo previsto.

Con estas pausas en el proceso de intervención se debe dejar en claro cuál ha sido el avance, retroceso o incluso si no se ha movilizado el proceso de aprendizaje y socialización de cada uno de los alumnos que cuentan con informe de evaluación psicopedagógica y plan de intervención.

En el caso de los alumnos de atención grupal también se cumple con el proceso de seguimiento, el cual debe sistematizarse a partir de la revisión de la planeación grupal, para identificar si los aspectos proyectados para trabajar se están cumpliendo y poder tomar acciones de corrección, modificación, agregados o supresión de acciones para alcanzar las metas propuestas originalmente. De igual forma, al final del curso escolar se determina cuál será la situación del alumno en cuanto a su promoción y el tipo de atención que se le brindará por parte del servicio de apoyo.

Es importante considerar que la atención que brinda el servicio de apoyo es cíclica, lo que significa que es posible que después de evaluar y establecer un plan de atención, surjan otras BAP o que el alumno presente nuevas necesidades educativas específicas que no habían sido contempladas, por lo que la fase de seguimiento se refiere a que después de cierto tiempo se realicen breves pausas que permitan analizar si las acciones implementadas han sido lo más pertinente.

Al finalizar el curso escolar, es necesario elaborar un informe de carácter sumativo que refleje la situación del alumno que cuenta con una evaluación psicopedagógica y un plan de intervención.

a) Informe final.

El informe final se elabora en el mes de junio, con un carácter sumativo, es decir lo trabajado durante todo el curso escolar y deberá incluir la siguiente información: los aspectos y subaspectos trabajados con el alumno según el especialista de que se trate, los descriptores de logro trabajados, las sugerencias de trabajo para el próximo curso escolar estableciendo de manera general los apoyos y ajustes razonables que requiere, la asistencia y puntualidad que tuvo, su situación académica para el próximo curso escolar, la colaboración que proporcionó la familia y las sugerencias para minimizar o eliminar las BAP del contexto áulico, escolar y/o sociofamiliar (Anexo XXV).

Para conocer la situación final del alumno, es necesario realizar una evaluación que permita tener información confiable y pertinente, considerando que el informe final, es el insumo para el seguimiento del plan de intervención y punto de partida para la planeación del siguiente curso escolar.

El docente de apoyo, psicólogo y el maestro de comunicación elaboran informes finales de todos los alumnos que cuentan con expediente individual. El trabajador social no hace informes finales para cada alumno, pero participa de forma concreta proporcionando información con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos que se lograron minimizar o eliminar o bien que se requieren seguir trabajando (las más relevantes). Le entregará o enviará la información al docente de apoyo y este la deberá anexar al informe del alumno.

El informe final tiene las siguientes características:

El informe se redacta tomando como base el nivel del desempeño del alumno en cada uno de los descriptores de logro determinados para él.

Debe ser concreto y en lenguaje accesible para los padres de familia, ya que, por un lado, es un derecho conocer el avance de su hijo y, por otro, la entrega de informes también constituye una rendición de cuentas pedagógica para la comunidad escolar.

Debe evitarse las sugerencias muy generales, ambiguas o pocas claras. Por ejemplo: en lugar de escribir "poner límites en casa", es más claro y concreto sugerir "cuando Pedro pegue o pellizque, sujete la mano (deténgala) y díglele con voz firme NO, y díglele la opción de lo que puede hacer; en lugar de escribir: "Estimular el lenguaje del alumno", puede escribirse "converse con su hijo, pregúntele qué hizo en la escuela, cuando vaya por la calle pregúntele o comente sobre sucesos o personas que vean, si están en la casa comenten sobre los eventos que vayan sucediendo".

- Debe estar redactados con buena ortografía.
- Debe estar firmado por las personas que lo elaboran, con el visto bueno del director del servicio de apoyo y firma de enterado del padre o tutor.

b) Funciones del momento de seguimiento.

Supervisor

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/período
4.1. Coordinar el Consejo Técnico de Zona, en los tiempos y espacios determinados por la Autoridad Educativa Local, y revisar el progreso de los planes de trabajo.	Cronograma.	Según lo establecido por la autoridad educativa.
4.2. Garantizar que las sesiones de Consejo Técnico Escolar de cada servicio y de zona cumplan con su misión y propósito.	Relatoría de CTE.	Sesiones de CTE intensivo, ordinario y extraordinario.
4.3. Trabajar de manera colegiada, con el director y docentes de cada plantel que conforman la zona escolar, en el seguimiento y la evaluación de las acciones adscritas en el plan de trabajo para la toma de decisiones oportunas que permitan modificar o fortalecer dichas acciones.	Plan de trabajo de la zona.	De acuerdo al seguimiento establecido en el plan de trabajo.
4.4. Calendarizar y coordinar reuniones de estudio con los directores de su zona.	Cronograma.	Según lo establecido por la autoridad educativa.
4.5. Determinar los servicios y el personal docente al que se le brindará apoyo, asesoría y acompañamiento.	Agenda.	Al inicio del ciclo escolar o cuando se requiera.
4.6. Vincular a las escuelas con instituciones, organismos y dependencias que puedan ofrecerles la asistencia y asesoría que requieran.	Solicitud.	En el momento que se requiera.
4.7. Realizar visitas a los diferentes servicios para dar sugerencias a los docentes y al director que lo requieran en aspectos técnicos y pedagógicos relacionados con la atención de los alumnos.	Constancia de visita. Eventos significativos.	Al menos una vez al mes.
4.8. Realizar observaciones áulicas en los diferentes servicios.	Guía de observación. Eventos significativos.	Cuando se requiera.
4.9. Asesorar en la atención diferenciada a los alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas específicas.	Hoja de sugerencias.	Cuando se requiera.
4.10. Visitar y/o vincularse con las instituciones educativas que cubran las características para integrar a los alumnos susceptibles de realizarlo.	Constancia de visita.	Durante el ciclo escolar.
4.11. Contribuir al establecimiento de relaciones de mutua colaboración entre las escuelas y la comunidad.		Durante el ciclo escolar.
4.12. Practicar y promover normas de convivencia sana y pacífica entre los alumnos, entre los docentes, entre los directores y entre los padres de familia.		Durante el ciclo escolar.
4.13. Promover el trabajo colaborativo en las escuelas y en la zona escolar.		Durante el ciclo escolar.
4.14. Promover el desarrollo profesional de docentes y directivos mediante la resolución colaborativa de los problemas presentes en la escuela y en la zona.		Durante el ciclo escolar.
4.15. Estimular la comunicación entre supervisores, entre los directores y supervisores, así como entre los directores y su colectivo docente,		Durante el ciclo escolar.

además de que promueve el aprendizaje colaborativo. 4.16. Promover y asegurar el establecimiento de relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia. 4.17. Apoyar al director en la toma de acuerdos y actividades establecidas con los padres de familia. 4.18. Promover la vinculación escuela-familia e instancias externas que fortalezcan la atención integral de los alumnos.		Durante el ciclo escolar. Durante el ciclo escolar. Durante el ciclo escolar.
--	--	---

Director

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
4.1 Calendarizar fechas para realizar el seguimiento del plan de intervención (con sus respectivos instrumentos).	Plan de intervención Cronograma.	Semestral.
4.2 Revisar el seguimiento del plan de intervención.	Cronograma.	Semestral.
4.3 Calendarizar fechas de entrega de informes finales para revisión.	Cronograma.	Junio. Anual.
4.4 Leer informes finales, así como hacer sugerencias en caso de ser necesario.	Informe final.	Junio. Anual.
4.5 Firmar los informes finales de los alumnos, antes de entregárselos a los padres de familia.	Informe final.	Junio. Anual
4.6 Calendarizar en conjunto con su personal fechas de junta de padres de familia para entrega de informe final.	Cronograma.	Junio.
4.7 Promover la orientación interdisciplinaria al padre de familia	Sugerencias a padres	En cualquier momento del curso escolar.
4.8 Procurar la vinculación entre el equipo interdisciplinario y el padre de familia que fortalezca la atención psicopedagógica de los alumnos atendidos en el servicio de apoyo.	Planeaciones de pláticas, talleres, etc.	En cualquier momento del curso escolar.

Docente de apoyo

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/periodo
4.1 Evaluar a los alumnos de manera sistemática y con enfoque formativo.	Instrumento de evaluación.	Trimestral y semestral, final
4.2 Realizar los ajustes necesarios en los procesos de evaluación de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos.	Instrumento de evaluación.	Semestral.
4.3 Elaborar el informe final donde se reporten los avances de los alumnos a su cargo.	Informe final.	Fin de curso.
4.4 Entregar al padre de familia el reporte de avance de sus hijos con el apoyo del equipo interdisciplinario en los casos que se requiera, así como sugerencias.	Informe final.	Inicio y fin del curso escolar
4.5 Identificar necesidades de apoyo y orientación a la familia.	Plan de intervención.	Inicio y fin del curso escolar.
4.6 Determinar con el equipo interdisciplinario los apoyos externos que se requieran en la orientación del padre de familia y realizar la canalización	Oficio de canalización.	Cuando se requiera

correspondiente: asociaciones civiles, gubernamentales, de salud, otras.		
4.7 Dar seguimiento al proceso para la integración de los alumnos a la escuela regular del siguiente nivel educativo que corresponda.	Hoja de eventos significativos.	Cuando se requiera.
4.8 Vincularse con instituciones que apoyen la atención psicopedagógica de los alumnos atendidos.	Plan de Intervención. Hoja de visita.	Cuando se requiera.
4.9 Definir con el equipo interdisciplinario las acciones de vinculación con instituciones que complementen o fortalezcan la atención psicopedagógica del alumno atendido.	Oficio, solicitud, etc.	Cuando se requiera.

Maestro de comunicación

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/período
4.1 Evaluar a los alumnos de manera sistemática y de acuerdo a su área.	Instrumento de evaluación.	Trimestral y semestral, final
4.2 Realizar los ajustes necesarios en los procesos de evaluación de acuerdo a las características y necesidades comunicativas de los alumnos.	Instrumento de evaluación.	Semestral.
4.3 Elaborar el informe final donde se reporten los avances de los alumnos a su cargo.	Informe final.	Fin de curso.
4.4 Entregar al padre de familia el reporte de avance de sus hijos con el apoyo del equipo interdisciplinario en los casos que se requiera, así como sugerencias.	Informe final	Inicio y fin del curso escolar
4.5 Identificar necesidades de apoyo y orientación a la familia.	Plan de intervención	Inicio y fin del curso escolar.
4.6 Determinar con el equipo interdisciplinario los apoyos externos que se requieran en la orientación del padre de familia y realizar la canalización correspondiente: asociaciones civiles, de salud, gubernamentales, otras.	Oficio de canalización.	Cuando se requiera
4.7 Dar seguimiento al proceso para la integración de los alumnos a la escuela regular del siguiente nivel educativo que corresponda.	Hoja de eventos significativos.	Cuando se requiera
4.8 Vincularse con instituciones que apoyen la atención psicopedagógica de los alumnos atendidos.	Plan de Intervención Hoja de visita	Cuando se requiera
4.9 Definir con el equipo interdisciplinario las acciones de vinculación con instituciones que complementen o fortalezcan la atención psicopedagógica del alumno atendido.	Oficio, solicitud, etc	Cuando se requiera

Psicólogo

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/período
4.1 Evaluar a los alumnos de manera sistemática y de acuerdo a su área.	Instrumento de evaluación.	Trimestral y Semestral, final
4.2 Realizar los ajustes necesarios en los procesos de evaluación de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos.	Instrumento de evaluación.	Semestral.
4.3 Elaborar el informe final donde se reporten los avances de los alumnos a su cargo.	Informe final.	Fin de curso.
		I

4.4 Entregar al padre de familia el reporte de avance de sus hijos con el apoyo del equipo interdisciplinario en los casos que se requiera, así como sugerencias.	Informe final.	Fin del curso escolar
4.5 Identificar necesidades de apoyo y orientación a la familia.	Plan de intervención.	Inicio y fin del curso escolar.
4.6 Determinar con el equipo interdisciplinario los apoyos externos que se requieran en la orientación del padre de familia y realizar la canalización correspondiente: asociaciones civiles, de salud, gubernamentales, otras.	Oficio de canalizaciones.	Cuando se requiera
4.7 Dar seguimiento al proceso para la integración de los alumnos a la escuela regular del siguiente nivel educativo que corresponda.	Hoja de eventos significativos.	Cuando se requiera.
4.8 Vincularse con instituciones que apoyen la atención psicopedagógica de los alumnos atendidos.	Plan de Intervención.	Cuando se requiera.
4.9 Definir con el equipo interdisciplinario las acciones de vinculación con instituciones que complementen o fortalezcan la atención psicopedagógica del alumno atendido.	Hoja de visita. Oficio, solicitud, etc.	Cuando se requiera.

Trabajador Social

Funciones del momento de seguimiento	Instrumento o documento	Tiempos/período
4.1 Reportar al docente resultados de visitas domiciliarias o sugerencias de áreas de oportunidad en relación a las BAP en casos específicos de algún alumno (no realiza informes finales).	Hoja de eventos significativos.	En cualquier momento del curso escolar.
4.2 Realizar acciones de investigación e identificación de factores que generan problemas sociales en la atención psicopedagógica de los alumnos.	Hoja de eventos significativos, hoja de visita.	En cualquier momento del curso escolar.
4.3 Analizar la situación problema para determinar las acciones sociales a realizar: entrevistas, visitas domiciliarias, grupos focales, otros.	Hoja de eventos significativos, hoja de visita.	En cualquier momento del curso escolar.
4.4 Recolectar y analizar la información que obstaculice o afecte el desarrollo integral del alumno.	Entrevista a padres, hoja de visita.	En cualquier momento del curso escolar.
4.5 Documentar las situaciones previstas e imprevistas que surjan en las visitas domiciliarias y demás acciones sociales.	Hoja de eventos significativos.	En cualquier momento del curso escolar.
4.6 Planear con el equipo interdisciplinario las actividades de orientación a padres de familia y los alumnos que lo requieran, procurando una mejor calidad de vida.	Hoja de sugerencias.	En cualquier momento del curso escolar.
4.8 Apoyar al equipo interdisciplinario en la determinación de apoyos externos que fortalezcan la orientación de padres de familia y alumnos del centro (canalizaciones a instituciones civiles, médicas, sociales y otras).	Oficio de Canalización.	En cualquier momento del curso escolar.
4.9 Proporcionar información cuando sea necesario acerca de los recursos institucionales disponibles, servicios especializados, legislación y derechos sociales.		En cualquier momento del curso escolar.
4.10 Facilitar información sobre otros servicios, recursos externos o fuentes alternativas de ayuda a los que es posible recurrir.		En cualquier momento del curso escolar.

4.11 Participar en el proceso de integración de los alumnos a escuelas regulares o servicios escolarizados de educación especial.	Hoja de sugerencias. Hoja de eventos significativos. Hojadevisita.	Segundo semestre del curso escolar.
---	--	-------------------------------------

8. Funciones administrativas del personal.

Las funciones administrativas del personal, hacen referencia a las actividades que permiten planear, organizar, dirigir y coordinar los procesos necesarios para una adecuada operación y que se deben realizar para lograr mejores resultados en la organización del servicio de apoyo.

A continuación, se presenta el listado de las funciones administrativas del personal de acuerdo con sus puestos y funciones.

a) Funciones administrativas generales de todo el personal del servicio de apoyo (supervisor, director, docentes de apoyo, maestro de comunicación, psicólogo, trabajador social y secretario).

1. Cumplir con lo establecido en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo.
2. Entregar el Documento Único de Adscripción (DUA) a la autoridad inmediata, cuando se adene nuevo ingreso al centro de trabajo, para que ésta valide su presentación.
3. Cumplir con el horario establecido en el servicio de apoyo que le corresponde a su función.
4. Registrar en los mecanismos o formatos correspondientes, su asistencia diaria a las escuelas y/o sedes a las que acuda.
5. Cumplir en tiempo y forma con las funciones del puesto.
6. Firmar los oficios de inicio y reanudación de labores cuando la autoridad lo solicite.
7. Asistir a las reuniones que le convoque la autoridad.
8. Cumplir con las indicaciones, comisiones, responsabilidades y/o acuerdos establecidos para la conservación y mantenimiento de los centros escolares.
9. Cuidar y dar uso adecuado a los materiales y recursos que se le asignen.
10. Realizar los procesos en tiempo y forma para poder hacer uso de los derechos que se enmarcan en el reglamento de trabajo.
11. Cumplir con responsabilidad las comisiones o encomiendas que se dispongan para llevar a cabo las actividades que favorezcan la integración social y laboral de los alumnos.
12. Asistir a las capacitaciones, actualizaciones o eventos informativos a los que sean convocados.

b) Funciones administrativas del supervisor.

1. Recibir, firmar y sellar el Documento Único de Adscripción (DUA) del personal de nuevo ingreso.
2. Informar de manera puntual y eficiente a los directores y personal a su cargo las normas e indicaciones provenientes de las autoridades educativas.
3. Monitorear que todo el personal de su zona escolar inicie y finalice puntualmente sus actividades en los servicios a su cargo.
4. Validar en la plataforma del Sistema de Información y Gestión Educativa de Yucatán (SIGE), las tomas de posesión del personal de nuevo ingreso.
5. Mantener actualizada en la plataforma del SIGE la plantilla de personal a su cargo y la sábana.
6. Verificar que los directores de su zona mantengan actualizada en la plataforma del SIGE la plantilla de personal y la sábana.
7. Recibir mensualmente las incidencias del personal de los centros de su zona, validarlas y comunicarlas al Departamento de Trámite y Control.
8. Validar los oficios de inicio y reanudación de labores del personal.

9. Realizar la documentación administrativa (oficios, constancias, solicitudes, entre otros) cuando se requiera.
10. Revisar mensualmente el cronograma que describa las acciones que llevarán a cabo en los diferentes ámbitos de intervención todos los agentes educativos (excepto el docente de apoyo y el secretario).
11. Elaborar y entregar informes estadísticos de la zona cuando le sean solicitados.
12. Elaborar y enviar la captura del Formato 911 concentrado de la zona en la página electrónica correspondiente.
13. Elaborar y entregar el padrón de alumnos de la zona en la fecha que se le indique.
14. Elaborar y entregar Informes Técnicos Pedagógicos cuando le sean solicitados.
15. Garantizar el buen uso del sello y la documentación oficial.
16. Verificar, en tiempo y forma la documentación de inicio de curso.
17. Recibir, en tiempo y forma, la documentación de fin de curso requerida a los directores.
18. Verificar que los directores soliciten, revisen y reciban la documentación de fin de curso de su personal.
19. Elaborar y entregar las cartas de liberación al personal, al término de cada curso escolar.
20. Valorar el trabajo del personal de contrato adscrito a la supervisión para expedir la respectiva carta de desempeño.
21. Cumplir con los procesos que se soliciten para evaluar el desempeño del personal a su cargo.
22. Elaborar, realizar y evaluar el plan anual de trabajo de la zona escolar a su cargo.
23. Mantener actualizados los expedientes del personal a su cargo.
24. Gestionar ante la autoridad correspondiente, los recursos materiales, didácticos, técnicos y de capacitación que requieren los servicios.
25. Monitorear la actualización en la plataforma del SIGE el inventario y formatos de control patrimonial de cada servicio.
26. Elaborar las minutas con base en las necesidades del servicio.
27. Registrar en tiempo y forma en la plataforma del SIGE la documentación relacionada con el Consejo Técnico de zona.
28. Validar la(s) escuela(s) en la(s) que participará el equipo interdisciplinario durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE).
29. Orientar, programar y validar el proceso de entrega-recepción ante las instancias correspondientes cuando se lleve a cabo el cambio de adscripción del personal directivo a su cargo.
30. Realizar el proceso de entrega - recepción ante las instancias correspondientes cuando lleve a cabo su cambio de adscripción.
31. Validar la asignación del personal docente en las escuelas de educación básica con base en los criterios de: competencias docentes en relación con las características de los alumnos, formación profesional y su experiencia de trabajo.
32. Recepcionar, durante los tres primeros días de cada mes, las Constancias de visita elaboradas por el director.
33. Validar la apertura y cierre del servicio de apoyo en las escuelas regulares.
34. Comunicar de manera puntual y eficiente los avisos e indicaciones de trabajo que solicite la dirección del nivel.

c) Funciones administrativas del director.

1. Recibir y firmar el DUA del personal de nuevo ingreso.
2. Validar en la plataforma del SIGE, las tomas de posesión del personal de nuevo ingreso.
3. Mantener actualizada en la plataforma del SIGE la plantilla de personal y la sábana.

4. Registrar en la plataforma del SIGE las incidencias del personal, entregando los documentos respectivos a la autoridad inmediata superior al inicio de cada mes.
5. Elaborar los oficios de inicio y reanudación de labores, recabando las firmas del personal.
6. Realizar la documentación administrativa (oficios, constancias, solicitudes, entre otros) cuando se requiera.
7. Revisar mensualmente el cronograma que describa las acciones que llevarán a cabo en los diferentes ámbitos de intervención todos los agentes educativos, excepto el docente de apoyo y el secretario.
8. Elaborar y entregar informes estadísticos del servicio de apoyo cuando le sean solicitados.
9. Elaborar y enviar la captura del Formato 911 concentrado del servicio de apoyo en la página electrónica correspondiente.
10. Elaborar y entregar el padrón de alumnos de la escuela en la fecha que se le indique.
11. Elaborar y entregar Informes Técnicos Pedagógicos cuando le sean solicitados.
12. Garantizar el buen uso del sello y la documentación oficial.
13. Recibir, en tiempo y forma la documentación de fin de curso requerida al personal.
14. Elaborar y entregar a la autoridad la documentación de fin de curso requerida.
15. Elaborar y entregar las cartas de liberación al personal, al término de cada curso escolar.
16. Valorar el trabajo del personal de contrato para expedir la respectiva carta de desempeño.
17. Cumplir con los procesos que se soliciten para evaluar el desempeño del personal a su cargo.
18. Mantener actualizados los expedientes del personal a su cargo.
19. Gestionar ante la autoridad correspondiente, los recursos materiales, didácticos, técnicos y de capacitación que requiere el servicio.
20. Mantener actualizados en la plataforma del SIGE el inventario y formatos de control patrimonial del servicio de apoyo.
21. Realizar el proceso de entrega-recepción ante las instancias correspondientes cuando se lleve a cabo un cambio de adscripción.
22. Organizar y validar el proceso de entrega-recepción cuando el personal a su cargo tenga un cambio de adscripción.
23. Elaborar las minutas con base en las necesidades del servicio.
24. Asignar a los docentes de apoyo y al equipo interdisciplinario en las escuelas de educación básica regular, con base en los criterios de: formación profesional, competencias docentes en relación con las características de los alumnos y su experiencia previa de trabajo.
25. Acordar la(s) escuela(s) en la(s) que participará el equipo interdisciplinario durante las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), elaborando un oficio para comunicarlo a los directores de dichos centros educativos.
26. Elaborar las Constancias de Visita al término de cada jornada laboral y entregar una copia a la supervisión en los tres primeros días del mes siguiente.
27. Recepcionar, el último día de cada mes, las constancias de visita elaborados por el equipo interdisciplinario.

d) Funciones administrativas de los docentes de apoyo, psicólogos, maestros de comunicación y trabajadores sociales.

1. El equipo interdisciplinario debe elaborar, en coordinación con el director del servicio de apoyo, un cronograma mensual que describa las acciones que llevará a cabo en los diferentes ámbitos de intervención.
2. El director y el equipo interdisciplinario debe elaborar la constancia de visita al término de cada jornada, en el formato correspondiente.
3. Entregar al director del servicio de apoyo, a fin de cada mes, las constancias de visita elaboradas por el equipo interdisciplinario durante el mes inmediato anterior.
4. Elaborar y entregar informes estadísticos de los alumnos que atiende, cuando le sean solicitados.
5. Elaborar y entregar Informes Técnico Pedagógicos cuando le sean solicitados.
6. Proporcionar al director del servicio de apoyo la documentación personal que se le solicite para mantener actualizado su expediente.
7. Mantener actualizada y en orden la documentación de los expedientes individuales y grupales de los alumnos que atiende.
8. Solicitar al director del servicio de apoyo, los recursos materiales, didácticos, técnicos y de capacitación que requiere para cumplir sus funciones.
9. Elaborar y mantener actualizados el inventario físico y técnico del salón o cubículo y entregarlo al director cuando se le requiera.
10. Entregar en tiempo y forma la documentación de fin de curso requerida por la autoridad.
11. Realizar el proceso de entrega-recepción al director del servicio de apoyo cuando se realice un cambio de adscripción.

e) Funciones del auxiliar administrativo (secretario).

1. Recibir mediante inventario de la zona/dirección del centro de trabajo, los recursos técnicos y materiales que requiere para realizar su función.
2. Resguardar y dar uso adecuado y racional a los recursos técnicos y materiales para la realización de su función.
3. Establecer junto con el director, un mecanismo para el resguardo y utilización del material de la dirección y comunicarlo al personal del servicio de apoyo.
4. Asegurar que el espacio de la sede de la dirección y anexos administrativos estén organizados, limpios y funcionales.
5. Comunicar con anticipación al director cuando los recursos esenciales para su trabajo se estén acabando.
6. Elaborar la documentación que le solicite el director del servicio de apoyo.
7. Organizar y mantener actualizado el archivo y minutario del centro de trabajo.
8. Mantener actualizado el expediente individual del personal docente.
9. Apoyar en la realización de la plantilla del personal y las sábana.
10. Archivar todos los documentos oficiales recibidos en el centro de trabajo: los que envía la Dirección de Educación Especial, los Ayuntamientos y los de otras instituciones.
11. Organizar y archivar los Programas Escolares de Mejora Continua de las escuelas regulares a las que se apoya.
12. Organizar y archivar relatorías y otros documentos de los Consejos Técnicos Escolares (CTE).
13. Organizar y archivar cronogramas del director y del equipo interdisciplinario.
14. Mantener organizados los informes estadísticos y padrón de alumnos.

15. Mantener toda la documentación que se genere durante el curso escolar en el archivo correspondiente.
16. Apoyar en el control de la asistencia, puntualidad y permisos del personal del centro de trabajo.
17. Realizar las tarjetas de asistencia del personal del centro o equivalente para el registro de ésta.
18. Avisar al director cuando algún trabajador incurra en una falta en puntualidad o asistencia, verificando las tarjetas o libreta de registro de asistencia.
19. Elaborar mensualmente los documentos de incidencias que correspondan y entregar a la autoridad inmediata superior.
20. Realizar oficios de canalización de los alumnos a otros servicios.
21. Realizar oficios de envío y traslado de los expedientes de los alumnos.
22. Apoyar en el concentrado de datos en el formato 911.
23. Realizar oficios, memorándum, circulares, entre otros que surjan durante el curso escolar.
24. Conocer, manejar y cumplir con lo que se solicita en las plataformas electrónicas del SIGE.
25. Participar en el traslado físico de documentación, cuando sea necesario.
26. Realizar y mantener en orden y actualizados los inventarios físicos y bibliográficos de la dirección y del centro de trabajo.
27. Verificar los inventarios de todos los integrantes del centro de trabajo.
28. Realizar, en vinculación con el director del centro de trabajo, las altas, bajas y traspasos de bienes muebles en la plataforma virtual.
29. Archivar evidencias de bajas, denuncias o situaciones irregulares de mobiliario y equipo.
30. Realizar acciones de apoyo a la dirección del centro de trabajo.
31. Contestar el teléfono, tomar recados y hacerlos llegar en tiempo y forma.
32. Llevar la agenda de actividades de la dirección del centro de trabajo.
33. Apoyar en la preparación de documentación para entrega y envío a instancias oficiales.
34. Apoyar al director en la organización de la recepción, en tiempo y forma, de la documentación de fin de curso requerida al personal.
35. Apoyar en brindar información cuando sea requerida por la Dirección de Educación Especial.
36. Apoyar las acciones de la dirección del centro de trabajo con iniciativa, discreción y responsabilidad.

Referencias

- Andersen, K., & Makin, N. (1996). *S.I.F.T.E.R. Screening instrument for targeting educational risk*.
- Antezana, L. (2015). La comunicación en las personas con discapacidad múltiple. II Seminario Virtual sobre personas con discapacidades múltiples. Modificado en marzo de 2015.
- Arrellano, A., y Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamerica de Educación*, 63, 145-160.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). Definición de Discapacidad Intelectual. Recuperado de: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- Asociación Navarra de Autismo. (s/f). *Metodología TEACCH*. Recuperado de <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/09/Metodolog%C3%ADa-TEACCH-1.pdf>
- Ayres, A. (1998). *La integración sensorial y el niño*, México: Trillas.
- Barrientos, J. (2019, noviembre 25). Comunicación telefónica.
- Basil, C., y Rosell, C. (2006). Recursos y sistemas alternativos/aumentativos de comunicación. En J. L. Gallego (coord.) *Enciclopedia temática de logopedia*, volumen 1. Málaga: Aljibe, 442-465.
- Bender, L. (1977). *El Test Guestáltico Visomotor: Usos y aplicaciones clínicas*, México: Paidós.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*, París: UNESCO.
- Bove, M., Perreault, S., & Polti, S. (2005). *Mapas comunicativos*. Perkins School for the Blind (3º ed.). Córdoba, Argentina: Hilton Perkins program. Oficina regional América Latina. CD.
- Cabrera, D., et al. (Sin fecha). *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*, Consejería de Educación, España: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://ficus.pntic.mec.es/arom0075/materiales/lenguajeoral.pdf>
- Center for Applied Special Technology, (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Recuperado de <http://cites.cast.org/>
- CNDH. (2018). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/le_y-guarderias-ninos.pdf
- Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, SEGOB, México, 2017. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tjerina, M., & Limiñana, R. (2015). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*, Madrid: TEA.
- Delgado, B. (Sin fecha). La Necesidad de una lectura funcional. Una experiencia educativa en aulas enclave de secundaria. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2011/09/La-Necesidad-de-una-Lectura-Funcional.pdf>
- Doll, E. (1958). *Escala de madurez social*. Estados Unidos: Centroamérica.
- Duque, L. y Reyes, D. (Sin fecha). *Guía curricular CAM, una propuesta basada en el principio de inclusión y equidad educativa*. Instituto de Educación de Aguascalientes, México: SEP. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/12Guia_curricular.pdf
- Esquivel, F., Heredia, M., & Gómez, E. (2017). *Psicodiagnóstico clínico del niño*, Distrito Federal: Manual Moderno.

- Fernández, C., Arjona, P., Arjona, T., & Cisneros, L. (2016). *Determinación de las necesidades educativas especiales*, México: Trillas.
- Flores, L. (2015). Evaluación cualitativa del lenguaje. ARASAAC. Recuperado de <http://www.arasaac.org/descargas.php>
- Frostig, M. (1987). *Test Elemental de Figuras y Formas (Programa para el desarrollo de la percepción visual)*, Buenos Aires: Médica Panamericana.
- García, V. (Sin fecha). Programa de estimulación multisensorial. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2019/03/Completo-Programa-de-Estimulaci%C3%B3n-Multisensorial.pdf>
- Gisara, D & Pascali, A. (2010). *Evaluación funcional de la visión*. Perkins International Latin América, Massaxhusetts: Watertown.
- Gómez-Palacio, M. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de las matemáticas*, México: Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. Recuperado de <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELASMATEMATICAS.pdf>
- Gómez-Palacio, M. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.*, México: SEP. Gómez-Palacio, M., et al. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*, México: SEP.
- Gómez-Palacio, M., Guajardo, E., Cárdenas, M., & Maldonado, H. (1981). *Prueba Monterrey*, México: SEP.
- Gutiérrez, C. (s/f). Curso introductorio de Logogenia. Adquisición del español para niños sordos. Universidad Internacional Iberoamérica.
- Gutiérrez R. y Gómez, E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15). 15 (2017). Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/290>.
- Izuzquiza, D. y Ruiz R. (2007) *Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años*. Fundación Prodis Down España. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3298>
- Junta de Andalucía. (2019). Lectura- escritura funcional. Propuestas, España. Recuperado de <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/comunica/lectura-escritura-funcional>
- Laiz, M. (2013). Evaluación de la articulación del habla. ARASAAC. Materiales de evaluación. Recuperado de http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=526
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: última reforma publicada. Diario Oficial de la Federación, SEGOB, México, 26 de enero de 2018. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_260118.pdf
- Ley General de Educación, artículo 61. Diario Oficial de la Federación, Distrito Federal, México, 30 de septiembre de 2019. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, artículo 2, fracción VI. Diario Oficial de la Federación, Distrito Federal, México, 30 de mayo de 2011. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- López, W. (2015) La autodeterminación como derecho social de las personas con discapacidad. *Revista Autonomía Personal*, 17, 40-47. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4985/La%20autodeterminacion%20como%20derecho.pdf?sequence=1&rd=0031884476761382>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E. Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S. & Tassé, M. (2002). *Mental retardation: Definition, Classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Macotela, S., & Romay, M. (1992). *Inventario de habilidades básicas. Un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*, México: Trillas.
- Merino, V. (2009). *Guías didácticas para la Inclusión educativa en educación Inicial y básica comunitaria*, México: CONAFE.
- MINEDUCACIÓN. (2017). *Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Monjas, M. (2011). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y adolescentes* (PEHIS), Madrid: CEPE.
- Montero, D., & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37, 345-361. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200021
- Navas, P., Verdugo, M., Arias, B., & Gómez, L. (2010). Conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, 41(3), 235, 28-48.
- Oakland, T. y Harrison, P. (coords.). (2013). *ABAS II. Uso clínico e interpretación*, Madrid: TEA Ediciones.
- ONCE. (2011). *Discapacidad Visual y Autonomía Personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*, España: ONCE.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid: IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M. & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*, Madrid: Edelvive.
- Piaget, J. (1964). *Génesis del número en el niño*, Argentina: Guadalupe.
- Plena Inclusión, (2017). *Planeación centrada en la persona*. Ministerio de Sanidad: Madrid. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf
- Raven, J., & Court J. (2008). *Test de Matrices Progresivas. Carpeta de Evaluación. Escala Coloreada*, Buenos Aires: Paidós.
- Rey, A. (1997). *Test de Copia de una figura compleja*. Manual. Adaptación española, Madrid: TEA.
- Robbins, N. (Sin fecha). Currículo para personas sordociegas a nivel preescolar. Recuperado de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/_1Curriculum%20para%20personas%20sordociegas%20a%20nivel%20preescolar-G%20Rodriguez%20.pdf
- Rodríguez, G. (1999). *Mapas. Planificando hacia el futuro de un alumno con deficiencias auditivas y visuales*. California Deaf-blind Services.
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. & Vallejos, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 135-149.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M-D., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Wehmeyer, M.L. and Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11th Ed). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2014). *Curso de Evaluación Psicopedagógica para CAM*. Documento de trabajo.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Aprendiendo a contar. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual*, México: Dirección de Educación Especial.
- SEP (2006). *Propuesta de Atención para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. SEP: México.
- SEP. (2010). *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. Discapacidad visual* México: Dirección General del Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- SEP. (2011). *Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica, Discapacidad motriz*, Secretaría de Educación Pública: México.
- SEP (2011a). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*, México: Perkins Internacional para América Latina.
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía cuaderno 1. Conceptos básicos en torno a la educación para todos*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Orientaciones para la atención del niño sordo que cursan la educación básica desde el modelo educativo bilingüe-bicultural*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación Preescolar: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México.
- SEP. (2019). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP. (2019a). *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*.
- SEP. (2019c). *Ficha para el trabajo en CTE. Quinta sesión de la fase ordinaria ciclo escolar 2018-2019*. México.
- SEP (2020). *Lineamientos con criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial*. Documento de trabajo no publicado.
- Secretaría de Planeación y Evaluación. (2019). *Glosario de términos educativos*, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. SEP. Recuperado de http://controlescolar.educacion.durango.gob.mx/DESCARGAS/anexos_normas_escolar_basica_2018_2019.pdf
- Silva, F., & Matorrell, M. (2018). *Batería de socialización*, Madrid: TEA.
- Teletón. (2011). *Boletín mensual programa autismo Teletón*, México Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/6Boletin/16Abril%202010.pdf>
- Troncoso, M y Del Cerro M. (1999). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.
- UNESCO, (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación, Declaración de Incheon*. Recuperado de <https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Vázquez, M. (2015). *La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista*. Instituto de Educación de Aguascalientes: Aguascalientes. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/07/LA-ATENCION%CC%81N-EDUCATIVA-DE-LOS-ALUMNOS-CON-TRASTORNO-DEL-ESPECTRO-AUTISTA.pdf>
- Vázquez, M. (Sin fecha). *Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. Instituto de Educación de Aguascalientes:

- México. Recuperado de
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Otras_condiciones/1libro_conducta.pdf
- Verdugo, M & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 236(4), 7-21.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3348606>
- Wehmeyer, M. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Revista Siglo Cero*, 220(37), 5 - 16.
- Writer, J. (1982). *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes*. España: ONCE.

Anexos

Anexo I. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Contexto Escolar.

Es una realidad que en la actualidad “nuestros salones de clase tienen algo en común: todos nuestros alumnos son diferentes entre sí. Esta diversidad puede estar determinada por su procedencia cultural, social o lingüística o por sus capacidades, ritmos de aprendizaje, necesidades educativas, fortalezas, motivaciones o intereses, entre otras” (SEP, 2019, p.5).

Esta diversidad debe ser atendida desde el enfoque de la educación inclusiva. SEP (2018), la define como el proceso de atender a los alumnos de acuerdo con sus necesidades, intereses, características, estilos y ritmos, de manera que todos puedan acceder, permanecer, participar y aprender en la escuela.

La educación inclusiva tiene como punto de partida la identificación de todas aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y alumnas, para que los docentes actúen decididamente para su minimización o eliminación (SEP, 2012).

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) son los factores que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas (SEP, 2018).

Las BAP más comunes que los alumnos y alumnas pueden enfrentar en la escuela son (SEP, 2018):

- a) **Actitudinales:** Las barreras de este tipo se refieren a la forma en que directivos, docentes, padres/madres y compañeros/compañeras se relacionan con el alumnado con discapacidad. El rechazo, menosprecio, la discriminación y la sobreprotección son actitudes que imponen barreras. Algunos ejemplos son: la negación de inscripción a la escuela o la falta de inclusión en todas las actividades del centro debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado.
- b) **Físicas:** se refieren a que la escuela no cuenta con vías de acceso, rampas, baños adaptados para personas con dificultades de movilidad, falta de señalizaciones para personas con discapacidad visual o auditiva, aulas mal ventiladas o iluminadas, mobiliario en condiciones no aptas para su uso, entre otras
- c) **Pedagógicas:** se presentan cuando las prácticas de enseñanza no corresponden a las características, necesidades, ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando el docente sólo utiliza un estilo de enseñanza; cuando usa actividades poco estimulantes para el alumno (exceso de copias, dictados, etc.); cuando no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa, o bien, argumenta que no tiene tiempo de hacer las adecuaciones; cuando se tienen un alumno cuya lengua materna es el maya en un grupo en donde todos hablan español y no se le ofrecen apoyos por ejemplo de lectura fácil para entender los textos que se presentan; cuando existe en el aula un ambiente de desorden o indisciplina; o bien, referente a los alumnos con discapacidad, cuando el docente planea para ellos actividades infantilizadas argumentando que “no tienen la capacidad” o que las actividades son muy complicadas para el alumno. Cabe señalar que los estudiantes con aptitudes sobresalientes también pueden enfrentar BAP, cuando las actividades escolares no responden a su ritmo o intereses.
- d) **De organización:** Éstas se presentan cuando hay falta de funcionamiento del consejo técnico escolar, es decir, el espacio no se usa para la mejora de las prácticas educativas; o bien, cuando en el diseño del plan de trabajo de la escuela, no se consideran acciones para atender a toda la diversidad; también se refieren al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo de la escuela; a la aplicación sistemática de las normas de convivencia escolar que propicien dentro de la escuela un ambiente propicio para el aprendizaje o a la distribución del espacio y el mobiliario de acuerdo a las características de los alumnos.

Ante esto, es necesario reflexionar, en colectivo, sobre la importancia de atender la diversidad que existe en la escuela y los retos que implican para la práctica docente una enseñanza que atienda a los diferentes niveles de logro de aprendizaje, a fin de que ningún niño, niña o adolescente quede excluido de las oportunidades que para ello le puede brindar la escuela.

Nombre de la escuela: _____ Clave: _____
 Turno: _____ Zona Escolar: _____ Nivel Educativo: _____
 Nombre del director: _____
 Tipo de Organización: _____ Número de docentes de la escuela: _____
 Docentes de apoyo con que cuenta la escuela: () Educación Física () Educación Artística
 () Prefecto () Servicio de Apoyo () Otros _____
 Fecha de aplicación: _____ Curso escolar: _____

Señale si en la escuela hay alumnos inscritos con alguna de las siguientes características:

Discapacidad: () Intelectual () Auditiva () Visual () Motora () Sordoceguera () Múltiple	Dificultades severas: () Aprendizaje () Comunicación () Conducta	Otras condiciones: () Trastorno de Espectro Autista () Trastorno por Déficit de Atención () Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	() Aptitudes Sobresalientes () Lengua maya como primera lengua () Migrantes () Otros grupos culturales () Otros
--	--	--	--

INSTRUCCIÓN: Marca con una (✓) la frecuencia que describa la situación de la escuela.

Tipos	Áreas	Aspectos	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Barreras Físicas	Accesibilidad	1. La escuela habilita espacios para atender a las necesidades de todos los alumnos.				
		2. Las aulas y el mobiliario disponible permiten la atención pertinente de todos los alumnos.				
		3. Se dispone de recursos tecnológicos, de material didáctico y libros suficientes y pertinentes para que todos los alumnos puedan acceder a los aprendizajes.				
Barreras organizativas	Consejo Técnico Escolar	4. La escuela aplica instrumentos para realizar un diagnóstico de las características del centro escolar, de los estilos de enseñanza de los docentes, de los padres de familia, así como de las necesidades educativas de los alumnos.				
		5. La escuela diseña un plan anual de trabajo (o el nombre que le asigne la normativa vigente) basada en el diagnóstico realizado.				
		6. En el plan anual de trabajo (o el nombre que le asigne la normativa vigente) se diseñan acciones para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.				
		7. El plan anual de trabajo (o el nombre que le asigne la normativa vigente) se diseña con la participación todo el personal de la escuela: directivo, docentes de grupo y docentes de apoyo.				
		8. El personal de la escuela implementa todas las acciones planeadas en el plan anual de trabajo (o el nombre que le asigne la normativa vigente).				
		9. La implementación de las acciones se realiza a través del trabajo colaborativo.				
		10. En las reuniones de CTE el personal directivo y docente analizan los avances y dificultades.				

		encontradas en la implementación de acciones del plan anual de trabajo(o el nombre que le asigne la normativa vigente).				
		11. El personal docente implementa estrategias para actualizarse en el colectivo en temas que le permiten eliminar o minimizar barreras para el aprendizaje y la participación.				
	Convivencia escolar	12. La escuela se caracteriza por el diálogo y la conciliación entre el personal ante las diferencias que surgen.				
		13. La escuela cuenta con normas claras de convivencia escolar.				
		14. El personal directivo y docente favorece la sana convivencia y el aprendizaje, evitando la exclusión de los alumnos para participar en las actividades.				
		15. El personal de la escuela conoce las condiciones familiares de los alumnos.				
		16. El personal de la escuela comunica a los padres de familia cada vez que sea necesario, los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como orientaciones para apoyar a sus hijos.				
	Barreras pedagógicas	Estrategias pedagógicas en el aula	17. Los docentes realizan la planificación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos.			
			18. El directivo realiza sugerencias de actividades o estrategias a los docentes para mejorar sus prácticas educativas.			
			19. El personal del centro comparte estrategias y propuestas de intervención que les han dado buenos resultados para la mejora y diversificación de sus prácticas educativas.			
			20. Los docentes acuerdan implementar estrategias que se pondrán en marcha, por grupo y por escuela, para atender a los alumnos que requieren apoyo.			

(Basada en García, I. y cols. (s/f) Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el aula (GEPIA).

Nota: Aquellos ítems donde se marque *Algunas veces* o *Nunca* se requieren reforzar/mejorar.

Tipos de barrera que se presentan en la escuela: _____

Acciones o medidas específicas que pueden realizarse en la escuela para minimizar o eliminar las barreras identificadas: _____

Nombre y firma del director de la escuela

Nombre y firma del supervisor de la escuela

Anexo II. Autorreflexión de la Práctica Docente

Nombre del docente: _____ Grado y grupo: _____
 Escuela: _____ Asignatura (sólo secundaria): _____
 Fecha de aplicación: _____ Curso escolar: _____

INSTRUCCIÓN:

Marca con una paloma (✓) la frecuencia con la que usted se desempeña en cada una de las preguntas:

Aspectos	Afirmaciones	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Accesibilidad	1. En el salón de clases, procuro que la ubicación física del mobiliario permita la visibilidad, la movilidad y favorezca la participación de todos los alumnos de acuerdo con las actividades que se realizan.				
	2. El material didáctico que diseño para mis alumnos (ejercicios, láminas, material concreto) es pertinente a las características de todos los alumnos del salón.				
	3. Me aseguro de que, por lo menos en el salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) esté disponible y al alcance de todos los alumnos.				
	4. En el salón de clases organizo áreas de trabajo delimitadas (rincón de lectura, área de material didáctico, entre otros).				
Estrategias pedagógicas en el aula	5. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.				
	6. Durante las clases utilizo diferentes estilos de agrupamiento con los alumnos (individuales, entre pares, trabajos por equipo, plenarios, entre otros).				
	7. Organizo las actividades didácticas de manera que se haga un uso eficiente del tiempo en cada jornada/hora.				
	8. Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas (proyectos, exposiciones, actividades fuera del aula, aprendizaje basado en casos o problemas, experimentos) para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos.				
	9. Antes de abordar un tema, realizo actividades para explorar el conocimiento previo que los alumnos tienen.				
	10. Realizo adecuaciones a las actividades, ejercicios y materiales para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus características y desempeño.				

	11. Proporciono explicaciones y apoyos a los alumnos cuando no entienden algún tema.				
	12. La calificación que asigno a los alumnos se basa en una evaluación de las actividades y tareas diarias, así como un examen que permite conocer sus avances.				
	13. Diseño los exámenes considerando los aprendizajes esperados y las características de los alumnos.				
Convivencia escolar	14. Promuevo las mismas oportunidades de participación para todos los alumnos en las actividades que realizo.				
	15. Fomento la convivencia escolar sana entre los alumnos (respeto, ayuda mutua, compañerismo, práctica de valores).				
	16. Las normas de convivencia del salón son claras y acorde a las características del grupo.				
	17. Las normas de convivencia del salón son respetadas por todos los alumnos.				
	18. Comunico a los padres de familia, cada vez que sea necesario los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como orientaciones para apoyar a sus hijos.				

Aspectos que requiero mejorar en mi práctica docente: _____

Acciones que debo realizar para fortalecer mi práctica docente

Anexo III. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el Contexto Áulico.

Grado: ____ Grupo: ____ Nombre del Mtro. de grupo regular: _____
Nº. de alumnos en el grupo: ____ Nº. de alumnos derivados al Servicio de Apoyo: _____
Fecha de aplicación: _____ Asignatura(s) durante la observación: _____

Indique el número de alumnos que están en el grupo y que presentan:

Discapacidad		Dificultades severas		Otras condiciones		Aptitudes Sobresalientes
Intelectual	Auditiva	Aprendizaje	Comunicación	Trastorno de Espectro Autista	Trastorno por Déficit de Atención	
Visual	Motora	Conducta		Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad		Otra distinta:

Marca con una paloma (✓) la frecuencia con la que se realizan las siguientes acciones, considerando los siguientes criterios:

Ítems	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	Orientaciones
1. El salón de clases cuenta con áreas de trabajo delimitadas (higiene, rincón de lectura, área de material didáctico).					
2. El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea pertinente a las características de todos sus alumnos.					
3. El docente emplea los materiales de que dispone en el aula para asegurar el aprendizaje significativo de todos los alumnos.					
4. El docente se asegura de que, en el salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea accesible para todos.					
5. El docente contempla en la planeación las ayudas necesarias en las actividades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos.					
6. El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, antes, durante y después de las actividades.					
7. El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.					
8. El docente propicia el trabajo colaborativo.					

9. El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos.					
10. El docente realiza las evaluaciones tomando en cuenta las características de los alumnos.					
11. El docente diversifica la metodología para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos.					
12. El docente diseña actividades que permitan la accesibilidad de los aprendizajes esperados de los alumnos y mejoren el nivel de logro.					
13. El docente propicia el respeto y la empatía en las relaciones entre él y sus alumnos.					
14. El docente realiza actividades para fomentar la convivencia sana y pacífica entre los alumnos (respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores, disciplina, otros).					
15. El docente trabaja de manera colaborativa con el personal de la escuela regular y de educación especial para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas.					

(Adaptada de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el aula (GEPIA), elaborada por Ismael García y colaboradores, s/f).

Nota: En la columna de orientaciones marque si es un ítem en el que hay que dar sugerencias y/u orientaciones al docente. Posteriormente, utilice el formato de sugerencias para brindarlas.

Nombre y firma del aplicador

Director del Servicio de Apoyo

Anexo IV. Hoja de Sugerencias.

Nombre del alumno: _____ Grado y grupo: _____

Escuela: _____ Servicio de EE: _____

Sugerencias del área: Aprendizaje() Psicología() Comunicación() Trabajo Social() Dirección()
Otro(): _____

Fecha de elaboración: _____ Fecha de seguimiento: _____

Motivo por el que se brindan las sugerencias:	
Sugerencias	Indique el nivel de cumplimiento (No se realizó, se realizó parcialmente, si se realizó) y describa los resultados obtenidos.

Nombre y firma de quien recibe las sugerencias

Nombre y firma de quien brinda las sugerencias

Anexo V. Hoja de Eventos Significativos.

Nombre del alumno:	
Grado y grupo:	
Evento	Especialista, firma, fecha.

Anexo VI. Conformación de Expediente Grupal.

1) Documentos generales.

- Lista de alumnos del grupo.
- Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación del contexto áulico.
- Registro de la evaluación diagnóstica.
- Planeación grupal.
- Planeación grupal para alumnos con aptitudes sobresalientes.

2) Alumnos de nuevo ingreso (Agote de recursos = octubre a diciembre)

- Hoja de derivación.
- Registro del proceso de agote de recursos.
- Primeras sugerencias específicas. Una hoja de sugerencias por grupo, considerando las características de los alumnos derivados.
- Segundas sugerencias específicas. Una hoja de sugerencias por grupo, considerando las características de los alumnos derivados, dando seguimiento al trabajo.

En el caso de los alumnos que se sospecha presentan AS.

- Hoja de derivación.
- Registro del proceso de agote de recursos.
- Primeras sugerencias específicas. Una hoja de sugerencias por grupo, considerando las características de los alumnos derivados y las actividades exploratorias.
- Segundas sugerencias específicas. Una hoja de sugerencias por grupo, considerando las características de los alumnos derivados, dando seguimiento a lo trabajado, recolección de productos y evidencias tangibles.

Para los alumnos AS, será necesario realizar un filtro previo a la EPP, que consistirá en la aplicación del Test Raven de acuerdo a la edad u otro instrumento con el que se cuente.

Terminado el proceso de agote de recursos se determina:

- Los alumnos que requieren de una EPP, especificando el motivo por el cual se decide realizarla.
 - Los alumnos que no requieren de una EPP, pero que serán atendidos en grupo.
 - Los alumnos que no requieren de la atención del servicio de apoyo.
- 3.- Alumnos de reingreso que requieren de EPP y que se encuentran en lista de espera.

En caso de la primaria, no podrán permanecer en espera por más de 2 ciclos escolares como máximo, tiempo en el que deberá realizarse la EPP; en el caso de alumnos de secundaria, máximo en segundo grado deberán estar en lista de espera.

- Hoja de eventos significativos. Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y, en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual.
- Hoja de derivación. Por alumno.
- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
 - Por grupo, donde registran todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y en caso de que existiera una situación especial con un

alumno, se puede emplear este registro de manera individual. Responde a la satisfacción de las NEE y/o eliminación o minimización de BAP.

En el caso de los alumnos que manifiestan características de AS:

- Hoja de eventos significativos. Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y, en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual.
- Hoja de derivación. Por alumno.
 - *Actividades exploratorias (muestra de cada niño identificado).
 - *Productos y evidencias tangibles (muestra de cada niño identificado).
- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
 - Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y, en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual. Responde a la satisfacción de las NEE y/o eliminación o minimización de BAP.

En el momento que se inicie la EPP, sus documentos pasan a al expediente individual. Mientras permanecen en espera, a estos alumnos se les proporciona atención.

4) Alumnos atendidos.

Por debajo del grupo. (Aprendizaje, comunicación, psicología).

- Hoja de eventos significativos. Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual.
- Hoja de derivación (por alumno).
- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
 - Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y, en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual, responde a la satisfacción de las NEE y/o eliminación o minimización de BAP.

Por arriba del grupo (AS).

- Hoja de eventos significativos. Por grupo, donde registrarán todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y, en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual.
- Hoja de derivación. Por alumno.
 - Actividades exploratorias (muestra de cada niño identificado).
 - Productos y evidencias tangibles (muestra de cada niño identificado).
- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).

Por grupo, donde registran todos los especialistas que trabajan con los alumnos de ese grupo y en caso de que existiera una situación especial con un alumno, se puede emplear este registro de manera individual, responde a la satisfacción de las NEE y/o eliminación o minimización de BAP.

*Los aspectos a trabajar para la atención de los alumnos de reingreso por debajo del grupo, se indican en el plan grupal y se dosifican en los planes que se realizan trimestralmente para los alumnos individuales, siempre cuando compartan NEE y/o BAP.

*Los aspectos a trabajar para la atención de los alumnos de reingreso por arriba del grupo (AS), se indican en el plan grupal que les corresponde y se dosifican las actividades a realizar en un solo documento para todos los alumnos de la escuela que se encuentran en esta situación (ajustándolas a sus edades) considerando, por ejemplo: la realización de un proyecto, un centro de interés, actividades avanzadas, entre otras.

Anexo VII. Hoja de Derivación.

Nombre del alumno: _____	Fecha de nacimiento: _____
Escuela: _____	Edad: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Inscrito a la escuela desde: _____	Atendido por usted desde: _____
Ha repetido algún curso escolar: _____ ¿Cuál? _____	
Nombre del docente: _____	
Fecha de aplicación: _____	Curso escolar: _____

Instrucción:

Marca con una paloma (✓) la frecuencia con la que el alumno se desempeña en cada uno de los indicadores, en el entendido que:

No	Preguntas	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1	¿Interactúa con las personas de acuerdo con las normas de convivencia social?				
2	¿Respeto turnos en conversaciones, juegos, tareas, entre otros?				
3	¿Colabora de manera proactiva en las tareas de equipo?				
4	¿Tiene iniciativa y trabaja organizadamente con sus compañeros en situaciones diversas?				
5	¿Mantiene la calma cuando algo no ocurre como él quiere (en el juego, tarea, permiso, entre otros)?				
6	¿Cumple con los trabajos/tareas que se le encomiendan?				
7	¿Sigue el ritmo de trabajo de sus compañeros?				
8	¿Realiza las acciones necesarias para mejorar su propio desempeño en alguna tarea/actividad (autocorrección, pedir ayuda, repetir, otros)?				
9	¿Es capaz de iniciar, desarrollar y terminar la tarea?				
10	¿Mantiene la atención que se requiere durante una actividad?				
11	¿Retiene información con facilidad?				
12	¿Es capaz de dar muchas soluciones a situaciones o problemas que se le presentan?				
13	¿Proporciona ideas o soluciones muy diferentes a las de sus compañeros?				
14	¿Elabora sus tareas de manera minuciosa y cuida los detalles?				
15	¿Resuelve problemas que se le presentan de forma cotidiana (en el aula, en el recreo, en los espacios escolares)?				
16	¿Lee con la competencia que corresponde al grado que cursa?				
17	¿Escribe de acuerdo con el grado que cursa?				

18	¿Maneja la competencia matemática que le corresponde al grado que cursa?				
19	¿Asiste puntualmente a la escuela?				
20	¿Asiste limpio y arreglado a la escuela?				
21	¿Cumple con la tarea que se deja para la casa?				
22	¿Cuenta con los materiales escolares que se solicitan?				
23	¿Los padres asisten a la escuela cuando se le solicita?				
24	¿Los padres siguen las indicaciones dadas en tiempo y forma?				
25	¿Habla con claridad? (Fluidez y pronunciación)				
26	¿Comunica lo que quiere o necesita?				
27	¿Entiende instrucciones verbales?				
28	¿Utiliza un vocabulario de acuerdo con su edad?				
29	¿Utiliza un vocabulario por arriba de lo esperado para su edad?				
30	¿La estructuración del lenguaje se encuentra acorde a su edad?				
31	¿La estructuración del lenguaje se encuentra por arriba de lo esperado a su edad?				
32	¿Considera que el alumno tiene un desempeño sobresaliente?				
33	¿Realiza ejercicios de motricidad gruesa (salta, corre, sube y baja escaleras, lanza o pateo una pelota, entre otros) de acuerdo a su edad?				
34	¿Presenta una actividad motora excesiva con relación a sus compañeros?				
35	¿Realiza ejercicios de motricidad fina (corta, traza, pega, colorea, entre otros), de acuerdo con su edad?				
36	¿Se ubica en el espacio con relación a sí mismo y los demás (derecha, izquierda, arriba, abajo, adelante, atrás, entre otros) de acuerdo a su edad?				
37	¿Asiste regularmente a la escuela?				

38.- ¿El alumno tiene alguna condición de salud? No Sí

Especifique: _____

39.- ¿Los padres de familia realizan el seguimiento médico por su situación de salud? No Sí

Especifique: _____

40.- ¿Considera que el alumno presenta alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta? No Sí

Especifique: _____

41.- Algún aspecto relevante del alumno que considera importante mencionar, que no se contempló anteriormente

Docente de grupo regular

Nombre y firma

Anexo VIII. Registro del Proceso de Agote de Recursos.

Escuela: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Nombre del docente de grupo regular: _____

Nº de alumnos en el grupo: _____ Nº de alumnos derivados al servicio de apoyo: _____

Fecha: _____ Fecha de seguimiento: _____

Marque: 1ras. Sugerencias()

2das. Sugerencias()

Sugerencias y/o apoyos para alumnos derivados al servicio de apoyo de Educación Especial	Indique el nivel de cumplimiento (No se realizó, se realizó parcialmente, si se realizó) y describa los resultados obtenidos.

Nombre y firma de quien recibe las sugerencias

Nombre y firma de quien brinda las sugerencias

Anexo IX. Conformación de Expediente Individual.

a. Documentos generales.

- Ficha de identidad del alumno.
- Hoja de derivación.
- Carta de consentimiento de atención.
- Copia del acta de nacimiento.
- Copia de la CURP.
- Copia de solicitudes para estudios médicos, apoyos, otros.
- Canalizaciones (interinstitucionales).
- Copia de informes del caso, enviados a otras instituciones.
- Baja o Alta por fin de atención o deserción.
- Entrevistas a padres y alumnos.
- Hoja de eventos significativos.
- Informe de EPP.
- Plan de Intervención.

b. Área de aprendizaje

- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Evaluación de competencia curricular con instrumentos utilizados.
- Para alumnos/as de nuevo ingreso, informe pedagógico inicial. Para alumnos/as de reingreso el informe final del curso anterior servirá como inicial.
- Informe pedagógico final.

c. Área de psicología.

- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
- Estudio psicológico: Instrumento/s.
- Para alumnos/as de nuevo ingreso, informe inicial del estudio psicológico. Para alumnos/as de reingreso el informe final del curso anterior, servirá como inicial.
- Registro de visitas institucionales (si el caso lo requiere).
- Entrevistas a padres/madres, docentes y alumnos/as.
- Informe final de psicología.

d. Área de comunicación.

- Hoja de sugerencias (padres/madres, docentes, otros).
- Evaluación de comunicación y lenguaje con instrumentos de aplicados.
- Para alumnos/as de nuevo ingreso, informe inicial de la valoración de comunicación y lenguaje. Para alumnos/as de reingreso el informe final del curso anterior servirá como inicial.
- Informe final de comunicación.

e. Área de trabajo social

- Estudio social.
- Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto familiar.
- Registro de visitas institucionales (cuando se requiera).

f. Área médica

- Copia de los informes de los estudios realizados.
- Reporte de atención médica.

Anexo X. Entrevista al Alumno.

Nombre del Alumno(a): _____		Edad: _____	
Escuela: _____		Servicio de Apoyo: _____	
Grado Escolar: _____		Grupo: _____	
Fecha de aplicación: _____			

Completa las siguientes preguntas:

ESCUELA

1.- ¿Te gusta venir a la escuela? Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

2.- ¿Cuáles son tus asignaturas favoritas?

¿Por qué? _____

3.- ¿Cuáles son las asignaturas que no te gustan?

¿Por qué? _____

4.- ¿Qué tareas se te hacen difíciles?

5.- ¿Qué tareas te gustan hacer más?

6.- ¿Te agrada trabajar en equipo? Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

7.- ¿Te gustan las actividades que haces en la escuela? Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

8.- ¿Cómo son tus maestros contigo? (amables, se preocupan por ti, hablan contigo). ¿Por qué? _____

9.- ¿Qué te comentan los maestros de tus calificaciones?

10.- Algo que me gustaría cambiar de la escuela es:

FAMILIA

11.- ¿Qué te comentan tus padres respecto a tus calificaciones?

12.- ¿Platicas con tus padres sobre lo que haces en la escuela? Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

13.- ¿Qué te dicen tus padres de las tareas que te marcan en la escuela?

14.- ¿Quién te apoya con las tareas en tu casa?

COMPAÑEROS

15.- ¿Tienes amigos en la escuela? Sí ____ No ____

¿Quiénes son?

16.- ¿Cómo te tratan tus compañeros y qué dicen de ti?

17.- ¿Qué haces a la hora del recreo?

EMOCIONAL

18.- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

19.- ¿Cómo te sientes con las calificaciones que obtienes?

¿Por qué?

¿Por qué?

21.- ¿Te preocupa algo? (casa, escuela, salón).

¿Por qué?

22.- ¿Qué te gustaría ser, cuando seas adulto?

23.- ¿Te gustaría hacer alguna actividad para beneficiar a tu comunidad? Sí ____ No ____

¿Cuál?

¿Por qué?

24.- ¿Haz participado en alguna competencia deportiva, artística, o académica? Sí ____ No ____

¿Cuál?

25.- Otro aspecto que considere importante explorar.

Nombre y firma del aplicador

Anexo Xa. Entrevista a Padres.

Datos personales.

Nombre del alumno/a:

Sexo:

Escuela:

Nivel educativo:

Grado y grupo:

Fecha de nacimiento:

Lugar:

Domicilio:

Teléfono:

Edad:

Fecha de nacimiento:

Nombre de la madre:

Nombre del tutor (a) del alumno:

Parentesco:

Nombre del entrevistado:

Parentesco:

Nombre del entrevistador:

Fecha de la entrevista:

ASPECTO INTELECTUAL

Cognitivo	Sí	No	Describe
Logra mantener la atención cuando algo le interesa.			
Busca soluciones para los problemas que se le presentan en la vida cotidiana.			
Enfrenta situaciones de riesgo.			
Comprende órdenes o instrucciones.			
Recuerda con facilidad situaciones, cosas o personas.			

ASPECTO PSICOMOTOR

Motor	Edad	Observaciones
Sostuvo la cabeza		
Se sentó		
Gateó		
Primeros pasos		
Caminó sin ayuda		

Lateralidad: diestro () zurdo () ambidiestro () no definida ()

ASPECTO SOCIOEMOCIONAL

Emociones que expresa su hijo con mayor frecuencia:

Emoción	Causa	Cómo la manifiesta
Alegría		
Enojo		
Tristeza		
Miedo		
Frustración		

¿Qué cosas, actividades, pasatiempos le interesan a su hijo(a)?

¿Cómo expresa sus afectos? Abrazos _____ Besos _____ Palabras _____ No lo demuestra _____

En términos generales ¿cómo es el carácter de su hijo(a)?

¿Qué es lo que le preocupa a su hijo?

Describa como es su hijo (a) en aspectos como la responsabilidad, la autorregulación, respetar límites, realizar elecciones.

¿Cómo se relaciona con pares y adultos?

¿Respeto reglas y turnos cuando juega con otros pares?

¿Practica reglas de cortesía de manera contextualizada? (saludo, gracias, por favor, despedida)

¿Qué tarea del hogar realiza (o en cuáles colabora) acordes a su edad?

¿Qué actividades de autocuidado, higiene personal, acorde a su edad puede realizar?

Según la edad se puede preguntar aspectos como si sabe utilizar aparatos electrodomésticos, prepara alimentos, utiliza transporte público, entre otras.

¿Manifiesta o comenta si está enfermo?

Según la edad, preguntar si ¿puede tomar medicamentos solo siguiendo dosis y horarios?

¿Puede identificar lugares, actividades o situaciones de riesgo (según la edad)?

Describa las actividades que conforman la rutina diaria que el alumno sigue:

ASPECTO DE COMUNICACIÓN.

¿Muestra interés por comunicarse? (intención comunicativa):

¿Cómo se comunica? Señale:

() Movimientos corporales () Gestos () Señas naturales () Sonidos () Palabras

() LSM () Otra: Especifique:

Describa brevemente:

En caso de tener comunicación verbal, indique la edad en la que:

Reaccionó al sonido o voces:

Dijo primeras palabras:

Dijo frases:

Dijo oraciones:

¿Cuándo habló claramente? (Palabras y frases):

¿Cuál es su lengua materna? (Cómo le hablan en casa)?

Nombre y firma del psicólogo

Nombre y firma del director

Anexo XI. Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el Contexto Sociofamiliar.

Nombre de la escuela: _____	Curso escolar: _____
Nombre del alumno: _____	Grado y grupo: _____
Nombre del docente: _____	Fecha: _____

Señale la opción SI o NO que mejor describa la situación del alumno y la familia. En el apartado observaciones escriba lo que considere complementa la respuesta.

N°	ÍTEM	SI	NO	Observaciones
1	Los padres de familia reconocen y aceptan las necesidades específicas de su hijo.			
2	En los trabajos de los niños se observa que los padres de familia siguen las recomendaciones dadas por el docente.			
3	La familia coopera para que el alumno realice actividades escolares en otros espacios (trabajo en casa de compañeros, bibliotecas, otros).			
4	La familia asiste y participa en las actividades que promueve la escuela (juntas, talleres, pláticas, recreativas).			
5	El padre de familia dedica tiempo de calidad para apoyar al alumno en las tareas escolares.			
6	En el comportamiento del alumno se observa que hay establecimiento de reglas y/o límites claros en casa.			
7	El alumno se presenta en condiciones aceptables de higiene personal.			
8	En la organización de tareas de la casa al alumno se le asignan responsabilidades.			
9	Existe confianza en el padre de familia para comentar con el maestro conflictos que se estén dando en las relaciones familiares y/o económicas.			
10	Al padre de familia se le informa sobre las necesidades de su hijo cuando se requiere.			
11	Los padres de familia asisten a la escuela para indagar los avances de sus hijos y tomar acuerdos con los profesores en las fechas programadas.			
12	La familia cuenta con recursos económicos para que el alumno sea atendido por otros especialistas/medicamentos.			
13	Los padres de familia satisfacen las necesidades de alimentación de su hijo (desayuno, refrigerio).			
14	El alumno se presenta a la escuela con los materiales requeridos que la maestra solicita para realizar diferentes actividades.			
15	El alumno asiste a actividades recreativas, cultural y/o de juego por la tarde.			
16	El domicilio del alumno se encuentra ubicado donde está la escuela.			

Nombre y firma del aplicador: _____

Anexo XII. Estudio Social.

Datos personales.

Nombre del alumno/a:

Género:

Escuela:

Nivel educativo:

Grado y grupo:

Fecha de nacimiento:

Lugar:

Domicilio:

Teléfono:

Edad:

Fecha de nacimiento

CURP:

Nombre de la madre:

Nombre del tutor (a) del alumno:

Parentesco:

Nombre del entrevistado:

Parentesco:

Nombre del entrevistador:

Fecha de la entrevista:

ASPECTO DE SALUD.

N° Hijo _____	Edades en la gestación: _____	El parto fue: () Prematuro () A término () Prolongado	Atendida por: () Partera () Médico () Otros	El parto fue: () Normal () Cesárea	Actualmente: Talla _____ Peso _____
Peso _____	Madre _____				
Talla _____	Padre _____				
Apgar _____					
Ítems		Sí	No	Observaciones	
La madre presentó alguna complicación durante el proceso de gestación (caída, enfermedades, hipertensión, otros).				Especificar	
Recibió atención médica durante el embarazo (llevó control prenatal, consumió vitaminas o complementos).				¿En dónde?	
En el embarazo consumió alcohol, droga, tabaco o algún medicamento.				¿Cuál?	
Se utilizaron aparatos para ayudar al parto.				¿Cuál?	
Lloró al nacer.					
Permaneció en incubadora.				¿Cuánto tiempo?	
Se presentaron dificultades en el parto.				¿Cuáles?	

Si tiene un familiar que presenta alguna (s) de las siguientes condiciones, mencione el parentesco (padre, madre, hermano, tío).

Discapacidad o condición:

- () Auditiva
- () Visual
- () Motora
- () Intelectual
- () Múltiple
- () Sordoceguera
- () TEA
- () TDAH
- () Otra:

Enfermedad crónica:

- () Diabetes
- () Hipertensión
- () Problema cardíaco
- () Epilepsia
- () Cáncer
- () Alcoholismo
- () Drogadicción
- () Otra:

Ítems	Si	No	Observaciones
Se enferma con frecuencia Por ejemplo: Neumonía, resfriados con temperaturas, convulsiones, alergias, fracturas u otros.			Especificar
Presenta reacción alérgica. Por ejemplo: A algún medicamento, alimentos, animales, ambientales, entre otros.			Especificar
Toma algún medicamento.			Especificar – dosis
Ha sido intervenido quirúrgicamente.			Especificar
Estudios que le han realizado. Por ejemplo: Médicos, neurológicos, psicológicos, audiológicos, oftalmológicos u otros.			Especificar
Asiste a algún servicio de apoyo. Por ejemplo: complementario, rehabilitación, terapias, entre otros.			Especificar
Algún aspecto de la apariencia física que sea significativo. Por ejemplo: Labio-paladar hendido, ojos de distinto color, pie equinovaro, sin pabellón auricular, entre otros.			Especificar
Controla la orina.			Diurno, nocturno, edad
Controla la defecación.			Diurno, nocturno, edad

*Solicitar copia de los resultados de los estudios realizados.

ASPECTO PEDAGÓGICO

Historia Escolar

Curso escolar	Grado/grupo	Nivel: Inicial Preescolar Primaria Secundaria	Nombre de la escuela de Educación especial	Nombre de la escuela de Educación regular

Describa de manera general cómo fue el desempeño de su hijo en los años de escolarización (satisfactorio, con dificultades, no lo sabe):

Ítems	SI	NO	Observaciones
Cumple con las tareas escolares.			Especificar
El tiempo diario que le dedica a las tareas en casa es suficiente para terminarlas.			Especificar tiempo
Recibe ayuda para hacer las tareas.			¿De quién?
Le gusta asistir a la escuela.			Especificar
Cuando no entiende la tarea ¿pide ayuda?			Especifique la conducta que presenta (Pregunta, llora, no dice nada, se enoja, otro)

Observaciones de primaria y secundaria: (adaptación, actitud ante las tareas, comportamiento, capacidades, limitaciones, lugar de juegos, juegos, relación con los adultos, solución de problemas.

El niño, ¿tiene acercamiento a la lectura por: cuenta propia () ayuda de un adulto () no tiene () ¿Por qué? _____

El tipo de lecturas que prefiere es: _____

¿Conoce la función del dinero, usa monedas y billetes? ____ ¿Cómo? _____

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Estructura familiar

Nombre	Parentesco con el alumno	Edad	Estado civil*	Escolaridad	Ocupación	Salario mensual	Aportación al gasto fam.

*Clave de Estado civil: Casado(C); Viudo (V); Divorciado (D); Soltero(S); Unión libre (U.L.)

Total, de ingresos mensuales de la familia:

¿Cómo es la relación con su pareja?

¿Quién se hace cargo de la educación de los hijos?

Factores que, en casa, ¿considere que beneficia el desarrollo del niño?

¿Qué le gustaría que estudie? Expectativas

¿Cómo es la relación del alumno con los miembros de la familia?

¿Cómo se da la disciplina en el hogar?

¿Puede autoadministrarse medicamentos? Sí () No ()

Su hijo trabaja Sí () No () – ¿En dónde?

Información de la vivienda y la comunidad.

La casa consta de: Cocina () Comedor () Sala () Baño () Recámaras () Jardín ()

Otros espacios

Materiales de construcción:

Paredes: bloques, mampostería, madera, palitos otros:

Pisos: cemento, mosaicos (ladrillos), tierra, otros:

Techos: concreto, láminas de cartón, láminas de zinc, láminas de asbesto, paja, otro:

Tipo de propiedad: () Prestada () Rentada \$ _____ () Propia () Hipotecada

Cuenta con servicios de: () Agua Potable () Luz () Baño con sumidero () Gas () Tel.

() Cable () Internet

En caso de no tener baño, ¿qué utilizan?

Si no tiene agua potable, ¿qué consumen?

Si no tienen luz, ¿cómo iluminan la casa?

Enseres domésticos con que cuentan: () Estufa () Refrigerador () Televisión () Licuadora ()

Lavadora () Comedor () Muebles de sala () Equipo de sonido () Platos y cubiertos () Horno de microondas () Computadora.

Si no tiene estufa ¿cómo cocina?:

Mobiliario dentro de la vivienda: () Buen estado () Regular estado () Mal estado

En caso de visita domiciliaria describir la higiene y el mantenimiento de la vivienda.

La colonia o fraccionamiento cuenta con:

() Centro comercial () Parque () Farmacia () Tienda () Otros: _____

Otros aspectos que considere relevantes y que no se han abordado:

Nombre y firma del Trabajador Social

Nombre, sello y firma del Director

Anexo XIII. Estilo de Enseñanza.

Nombre del maestro:
Escuela:
Fecha de realización:

Grado: Grupo:
Curso Escolar:

Instrucción: Marca con una (✓) la respuesta u ordena lo que mejor describa el estilo de enseñanza del docente de grupo.

Ítems	Si	No	Observaciones
1. Realiza la planeación didáctica considerando los elementos curriculares que la conforman en tiempo y forma.			
2. Antes de iniciar las actividades emplea alguna dinámica o actividad lúdica para despertar el interés de los alumnos.			
3. Considera los conocimientos previos del alumno mediante distintas técnicas (formula preguntas, lluvia de ideas, hace demostraciones, experimentos u otras).			
4. Emplea el tiempo que se requiere para el desarrollo de la clase considerando la asignatura, horario, tema, actividad o rutina.			
5. Señale en cada paréntesis la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades, donde 1 es poco frecuente, 2 es frecuente y 3 es muy frecuente. () De reproducción de la información: definir, explicar, enumerar. () De clasificación en función de diversas categorías. () De repetición: planas, caligrafía. () De relacionar conceptos e ideas de temas abordados previamente. () De producción y creación personal: resumen, carta, cuento, esquemas. () De estructura donde se delimita claramente que hay que hacer.			
6. Señale en cada paréntesis la frecuencia con la que realiza las actividades considerando el canal sensorial, donde 1 es poco frecuente, 2 es frecuente, 3 es muy frecuente: () Auditivo (Audios, audiolibros) () Visual (esquemas, dibujos, ilustraciones) () Kinestésico (experimentos, construcciones, manualidades)			
7. Señale en el paréntesis el tipo de motivación que utiliza para que los alumnos logren los aprendizajes esperados, mediante recompensa: () Tangible () Social () Tangible y social () Ninguna			
8. Relación del maestro con el alumno			
9. Al finalizar las actividades, realiza una retroalimentación sobre el tema planteando (preguntas/lluvia de ideas).			
10. Realiza alguna estrategia de evaluación al finalizar una clase.			
11. Revisa las tareas o producciones de los alumnos haciéndoles saber sus logros y áreas de oportunidad.			
12. Realiza las actividades con los alumnos dando las indicaciones paso a paso hasta concluir las.			
13. Emplea material didáctico concreto que apoyan el desarrollo de las actividades para el logro de los aprendizajes esperados. (rompecabezas, loterías, memorama, tapitas, cajas de cartón, TIC, fichas, ábacos, tarjetas palabra, colecciones).			

14. Considera las características de los alumnos, proporcionando el tiempo que requieren en la realización de las actividades.			
15. Durante las actividades el maestro monitorea la participación de los alumnos en las distintas formas de organización.			
16. Señale en cada paréntesis la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades, donde 1 es poco frecuente, 2 es frecuente y 3 es muy frecuente. () Emplea la plenaria como principal forma de organización () Emplea el trabajo en pequeños grupos como principal forma de organización () Emplea el trabajo en binas como principal forma de organización () Emplea el trabajo individual como principal forma de organización			
Otra información que considere relevante y que no hubiera sido considerada:			

Nombre y firma del aplicador

Anexo XIV. Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender.

Nombre del alumno: _____ Fecha de nacimiento: _____

Escuela: _____

Edad: _____ Grado: _____ Grupo: _____ Desde qué curso viene a la escuela: _____

Ha repetido algún curso escolar: _____ ¿Cuál? _____

Nombre del maestro: _____ Fecha de aplicación: _____

Curso escolar: _____ Nombre del aplicador: _____

Instrucción: Marca con una (✓) la respuesta que mejor describa el desempeño del alumno.

Items	Si	No	Observaciones
1. Muestra interés hacia la tarea que se le presenta.			
2. Mantiene la atención en las actividades que se le proponen.			
3. Busca ayuda en la realización de las tareas			
4. Inicia, desarrolla y termina la tarea.			
5. Necesita acompañamiento del maestro para concluir la tarea.			
6. Al concluir la tarea se siente satisfecho con lo realizado.			
7. Señale en el paréntesis el tipo de motivación que requiere el alumno para mantener el interés por aprender. () Tangible () Social () Tangible y social () Ninguna			
8. Señale el tipo de organización que prefiere para trabajar, donde 1 es poco frecuente, 2 es frecuente y 3 es muy frecuente. () Plenaria () Pequeños grupos () Binas () Individual			
9. Señale el tipo de participación que prefiere para trabajar, donde 1 es poco frecuente, 2 es frecuente y 3 es muy frecuente. () Verbal () Escrita () Kinestésica			
10. Sigue el ritmo de trabajo de sus compañeros.			
11. Prefiere seguir instrucciones escritas y no orales.			
12. Aprende mejor cuando tiene acceso a la información a través de imágenes, diagramas, gráficos, mapas.			
13. Se impacienta si tiene que escuchar por periodos prolongados, y no se presenta material gráfico.			
14. Después de ver una película o video es capaz de explicar a detalle lo aprendido.			
15. Aprende con mayor rapidez cuando se le explican las cosas.			
16. Tiene facilidad para organizar mentalmente sus ideas y expresarlas.			
17. Aprende a base de repetirse a sí mismo, paso a paso todo un proceso o serie de pasos.			
18. Tiene facilidad para aprender canciones, poemas, rimas, trabalenguas.			
19. Comprende con facilidad cuando tiene la oportunidad de tocar, mover, sentir, dibujar, mostrar.			
20. Prefiere aprender por medio de simulacros, juegos, sociodramas.			
21. Se le dificulta comprender lo que no pone en práctica.			
22. Disfruta trabajar con sus manos en el salón de clase (manualidades).			

Nombre y firma del aplicador

Anexo XV. Guía para la Observación de Habilidades Sociales.

Nombre del alumno/a: _____

Escuela: _____ Nivel educativo: _____ Grado y grupo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Lugar: _____

Habilidades para observar	Observaciones
Candidez: • Capacidad de observación sobre lo que puede ocasionarle un daño. • Capacidad para conocer las intenciones de los demás. • Credulidad.	
Ingenuidad: • Capacidad para decidir qué información es conveniente dar y solicitar. • Capacidad de dar trato diferenciado hacia las personas, según sean familiares, conocidos o desconocidos, hombres o mujeres (decidir ser tocado, de quién puede recibir regalos, órdenes, entre otros). • Decisión en el empleo de información (no compartir a cualquier persona dónde se guarda dinero o datos personales, otros).	
Victimización: • Observar el grado de vulnerabilidad ante un abuso de tipo sexual, físico, emocional, económico (si se va con cualquier persona, si hace favores a cambio de regalos, otros)	
Habilidades interpersonales: • Capacidad de relacionarse y convivir con otros • Mantener una conversación • Respeto a las diferencias • Tolerancia • Otros	
Responsabilidad social: • Seguimiento y aplicación de normas • Resolución de problemas de la vida • Ejercicio de derechos, obligaciones y seguridad • Otros	

Adaptación del área personal-social. Macotela, S., 2005.

Nombre y firma del aplicador

Nombre y firma del director del servicio

Anexo XVI. Guía para la Observación de la Autodirección.

Nombre del alumno/a: _____

Escuela: _____ Nivel educativo: _____ Grado y grupo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Lugar: _____

Conductas para observar	Si	Con ayuda	No	Observaciones
Protesta cuando no está de acuerdo.				
Hace valer su opinión en actividades conjuntas.				
Exige ante los demás sus pertenencias, juegos, etc.				
Elige según sus gustos entre diferentes juegos, materiales...				
Elige entre 2 o 3 alternativas que se le presentan.				
Manifiesta sus preferencias.				
Pide ayuda si lo necesita.				
Hace compras sencillas de forma autónoma: golosinas, alimentos, entre otros.				
Ayuda espontáneamente a quién piensa que lo necesita (abrocha botones de un niño...).				
Da sus opiniones y acepta las de los demás.				
Muestra independencia del adulto para resolver determinados problemas.				
Defiende sus derechos y respeta los de los demás en el grupo.				
Inicia actividades espontáneamente.				
Termina las tareas propuestas por iniciativa propia.				
En los trabajos colectivos es capaz de reclamar, manifestar su desacuerdo, protestar, hacer valer su opinión.				
Se le puede responsabilizar de actividades adecuadas a su nivel: dar recados, llevar objetos a otro espacio, entre otros.				
Llama a las personas idóneas para buscar ayuda en situación de peligro.				
Respeto los horarios habituales: comida, recreo...				
Busca alternativas para resolver situaciones conflictivas.				

Adaptación. Proyecto Curricular de Educación Infantil y Educación Primaria (Curso Actualización de EPP en CAM, SEGEY, 2014).

Nombre y firma del aplicador

Nombre y firma del director del servicio

Anexo XVII. Estructura del Informe de Evaluación Psicopedagógica.

Servicio de Apoyo de Educación Especial

Nombre de la escuela:

Nivel educativo:

Servicio de Apoyo

Zona escolar:

Fecha de Elaboración:

1. Datos generales.

Nombre del alumno/a:

Fecha de nacimiento:

Edad:

CURP:

Domicilio:

Nombre de la madre:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

Domicilio:

Nombre del padre:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

Domicilio:

Nombre del maestro/a:

Grado:

Grupo:

Área	Instrumentos aplicados	Especialista que aplicó

2. Información inicial y salud.

2.1. Embarazo.

2.2. Parto.

2.3. Apariencia física.

2.4. Salud.

3. Funcionamiento intelectual.

3.1. Atención

3.2. Memoria

3.3. Percepción

3.4. Razonamiento

3.5. Cociente intelectual

3.6. Etapa de desarrollo

3.7. Creatividad (En el caso de AS)

4. Conducta adaptativa.

4.1. Habilidades conceptuales.

Comunicación y lenguaje.

Sin lenguaje oral

- Intención comunicativa
- Sistema de comunicación alternativo

Con lenguaje oral.

- Fonológico.
- Morfosintáctico.
- Semántico
- Pragmático

Comprensión expresiva.

Comprensión receptiva.

Habilidades académicas funcionales

Lectura y escritura funcional.

Matemáticas funcionales (número y medidas)

Conceptos relativos al dinero (valor y uso).

Orientación y estructuración temporal

Orientación y estructuración espacial

Autodirección.

4.2 Habilidades sociales.

Relaciones interpersonales.

Cumplimiento de normas.

Responsabilidad

Autoestima

Autoconcepto

Identificación y autorregulación de emociones

Autodeterminación.

4.3. Habilidades prácticas.

Noción corporal.

Coordinación motriz fina.

Coordinación motriz gruesa.

En caso necesario: movilidad, equilibrio y desplazamiento

Autocuidado.

Relacionado con la alimentación, aseo personal y baño, vestido

Realización de actividades en la casa.

Funcionamiento de la cocina, prevención de accidentes, preparación de platos, etc.

Utilización de la comunidad.

El aspecto de salud y seguridad.

En lo que respecta a ocio y tiempo libre.

5. Funcionamiento académico.

5.1. Competencia curricular.

5.2. Estilo de aprendizaje.

6. Contextos

6.1 Contexto Escolar.

6.2 Contexto Familiar.

Nombre	Parentesco	Rol y participación con el alumno	Fecha de Nacimiento	Edad	Escolaridad	Ocupación y Sueldo

6.3. Contexto social.

7. Conclusión, determinación de las Necesidades Educativas Específicas y la identificación de las BAP.

7.1. Conclusión.

7.2. Determinación de las necesidades educativas específicas.

Aspectos	Descripción de las características más relevantes del alumno que afectan su desempeño académico y social	NEE
Funcionamiento intelectual		
Habilidades conceptuales de conducta adaptativas.		
Habilidades sociales de conducta adaptativa		
Habilidades prácticas de conducta adaptativa		
Funcionamiento académico.		

7.3. Identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Contextos	Tipo de barrera
Áulico	
Escolar	
Familiar	
Social	

Personas implicadas en la realización de la evaluación psicopedagógica.

Nombre	Función	Observaciones	Firmas

Nombre, firma y sello del Director de la Escuela

Nombre, firma y sello del Director del Servicio de Apoyo

Anexo XVIII. Guía para la realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica.

Servicio de Apoyo de Educación Especial

1. Datos Generales

Esta información está relacionada con los datos generales del alumno evaluado y de sus padres.

2. Información inicial y salud.

Se refiere a describir datos del embarazo, parto, así como la apariencia física y aspectos de salud del alumno.

3. Funcionamiento intelectual: El funcionamiento intelectual se refiere al proceso mental que incluye la atención, la percepción, la memorización y el razonamiento.

3.1. Atención: Es el proceso conductual y cognitivo de concentración selectiva en un aspecto discreto de la información, ya sea considerada subjetiva u objetiva, mientras que se ignoran otros aspectos perceptibles. La atención también ha sido denominada la asignación de recursos de procesamiento limitados. Existen distintos tipos de atención. Atención visual, auditiva, selectiva, sostenida

3.2. Memoria: Es la capacidad del cerebro de registrar, retener y recuperar la información voluntariamente.

Se clasifica de la siguiente forma:

a) En función del tiempo que permanece la información en el sistema: En este caso hablaríamos de la memoria sensorial, de la memoria a corto plazo, de la memoria de trabajo y de la memoria a largo plazo. La memoria sensorial retendría la información durante un par de segundos, mientras que, en el polo opuesto, la memoria a largo plazo puede almacenar la información durante un tiempo prácticamente ilimitado. La memoria de trabajo es la capacidad para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. La memoria a corto plazo puede mantener la información hasta 30 segundos, sin necesidad de operar con ella para dar una respuesta.

Todos estos tipos de memoria trabajan de manera coordinada para que el sistema funcione correctamente.

b) En función del tipo de información: Podemos decir que la memoria verbal se encarga de retener información con contenido verbal (aquello que leemos o las palabras que escuchamos), mientras que la memoria no verbal es la que maneja el resto de información (imágenes, sonidos, sensaciones, etc.).

c) En función del órgano sensorial empleado: Dependiendo del sentido estimulado, hablamos de memoria visual (visión), memoria auditiva (audición), memoria olfativa (olfato), memoria gustativa (gusto) y memoria háptica (tacto).

3.3. Percepción. Es el reconocimiento e interpretación de la información sensorial, también incluye la respuesta a la información. Es el proceso donde se toma la información sensorial del entorno y se usa esa para interactuar con él, de esta manera permite tomar la información sensorial y convertirla en algo significativo.

a) Percepción visual. Es la capacidad de ver, organizar e interpretar el propio entorno, este es un proceso muy importante porque nos da la capacidad de aprender nueva información, sin percepción visual, no sería capaz de dar sentido a las palabras en una página, reconocer objetos comunes, o tener la coordinación ojo-mano requerida para muchas tareas diarias.

b) Percepción auditiva. Es la capacidad de percibir el sonido mediante la detección de vibraciones, cambios en la presión del medio circundante a través del tiempo, a través de un órgano como el oído, organizarla e interpretarla.

c) Percepción táctil. Es la capacidad del cerebro para comprender (percibir) la información que proviene de la piel. Existen tres modos de procesar la información sobre objetos y patrones aprendida a través del sentido del tacto: percepción táctil, kinestésica y háptica.

La percepción táctil, hace referencia a la información adquirida exclusivamente a través del sentido cutáneo, cuando el perceptor adopta una postura estática que se mantiene a lo largo de todo el tiempo que dura el procesamiento de la estimulación.

La percepción kinestésica procesa la información relacionándola a sensaciones y movimientos del cuerpo.

La percepción háptica, es la que utiliza información de los músculos y las articulaciones (propiocepción) para percibir la forma, el tamaño y el peso de un objeto, mientras que la textura, la temperatura y la dureza se pueden percibir desde los receptores táctiles. Es la combinación de la percepción táctil y kinestésica.

3.4. Razonamiento. Facultad que permite resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos.

3.5. Etapa de desarrollo cognitivo (según Piaget). Se refiere a la habilidad intelectual que un niño desarrolla según la fase cognitiva en la que se encuentra. Estas etapas son: la sensoriomotriz (0 a 2 años), la preoperacional (2 a 7 años), la etapa de operaciones concretas (7 a 12 años) y la de operaciones formales (12 años en adelante).

3.6. Creatividad. "Conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, la solución de problemas con originalidad y eficacia" (Hernández, 1999, p. 67). En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes se describe, además, el aspecto de Creatividad (CREA A, B, o C).

4. Conducta adaptativa. Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria.

4.1 Habilidades Conceptuales. Estas habilidades incluyen factores de comunicación y/o lenguaje, aspectos académicos (pueden ser funcionales) y la posibilidad de autodirección.

Comunicación y/o lenguaje: La comunicación es el acto por el cual un individuo establece con otro un contacto que le permite transmitir una información. La comunicación de cualquier forma y/o tipo cobra gran importancia en el proceso educativo, ya que es a través de esta que puede el alumno puede aprender.

Si el alumno NO TIENE LENGUAJE ORAL se describen las formas y funciones comunicativas que utiliza el alumno (como resultado de la aplicación de mapas comunicativos, matriz de comunicación entre otras). Además de los resultados de la prueba incluir:

- Intención Comunicativa (Área intelectual, aspecto funcionamiento intelectual) Considerar todo tipo de conductas verbales o no verbales, describiendo la fortaleza con la que se da a entender el alumno, movimientos de alguna parte del cuerpo, cara, postura, rigidez etc.
- Comprensión de significados Comunicación expresiva y receptiva (área de conducta adaptativa)
- Se describe en este apartado el uso (sentido) de palabras, enunciados, la relación para comunicar, expresar y manifestar la comprensión de situaciones comunicativas en sus diversos contextos. Observar si hay uso de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, artículos, etc.
- Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), en caso de que los utilice. SI EL ALUMNO TIENE LENGUAJE ORAL se describen 4 apartados:
- *Fonológico*: Hace referencia a la organización de los sonidos en un sistema atendiendo a su valor funcional. (Punto y modo de articulación)
- *Morfosintáctico*: Se refiere a la construcción apropiada de las oraciones, dando como resultado una expresión oral coherente.

- *Semántico*: Se refiere a los significados de los signos lingüísticos, es decir, el contenido y significado de las palabras, así como de sus combinaciones.
- *Pragmático*: Se refiere al lenguaje en la relación con quien lo usa y las circunstancias de la comunicación: Intención comunicativa, Participación de intercambios (intención-obligación), Habilidades para iniciar, continuar o cambiar de tema: (actos verbales), Habilidad en el uso de reglas de conversación (cantidad, cualidad, relevancia y modo)

Tanto en el caso de los alumnos con lenguaje oral como sin éste, se debe considerar si comprende o no los significados, tanto de manera expresiva como receptiva.

Lectura, escritura y matemáticas funcionales: Se entiende por lectura y escritura funcional la capacidad del alumno de utilizar portadores de texto, así como de representaciones numéricas básicas (matemáticas funcionales) necesarias para desenvolverse independientemente en las actividades diarias que realiza.

Es importante, señalar que, si el alumno tiene posibilidades de acceder o ya tiene acceso a la lectoescritura y a las nociones matemáticas, se evalúa y describe en el apartado de competencia curricular.

Conceptos relativos al dinero: Se refiere a la identificación de monedas y billetes y al uso del dinero en situaciones de la vida diaria.

Orientación y estructuración temporal. Se refiere a la posibilidad de situar un tiempo presente en relación con un antes y un después. Se debe explorar desde las nociones básicas hasta las más complejas, por ejemplo: en la mañana, en la noche, "ayer", "hoy" y "mañana", nombre de los días de la semana, nombre de los meses. Igualmente, si utiliza en contextos idóneos, unidades de medida temporal: día, semana, mes, año..., si emplea el reloj, si respeta los horarios, si comprende el antes y el después, si realiza estimaciones y aproximaciones en el tiempo, si puede ubicarse en una línea del tiempo.

Orientación y estructuración espacial: Se refiere a la capacidad de verse a sí mismo, y ver las cosas en relación consigo mismo en el espacio. Se deben explorar de las nociones más básicas a las más complejas, por ejemplo: identifica adentro, afuera, arriba, abajo, derecha e izquierda, cerca, lejos, a un lado, en medio, en frente, entre otros.

Concepto de número: Se refiere a comprender no sólo la noción de número, sino las reglas del sistema de numeración decimal. Incluye conceptos como: clasificación, seriación conservación de la cantidad, copiar series de dos elementos, alternar por color, tamaño y forma, si puede continuar series iniciando con dos elementos (dependiendo del grado y condición aumentar el nivel de exigencia), si tiene el concepto de cantidad: igual que..., más que... y menos que, conteo de objetos (iniciar por lo básico y dependiendo del grado de escolaridad y condición del alumno ir graduando), relaciones de números con la cantidad, si ordena números naturales, si compara números naturales, si puede leer números, si puede escribir números (hasta que rango), entre otras.

Autodirección: Se refiere a las habilidades necesarias para el ejercicio de la independencia, el comportamiento responsable y el autocontrol, incluyendo iniciar y finalizar una tarea, ser capaz de mantener horarios, respetar los límites de tiempo, ser capaz de seguir instrucciones, realizar elecciones, etc.

4.2 Habilidades Sociales

Se tratan de habilidades relacionadas con intercambios sociales con otros individuos, incluye también aspectos emocionales y de autodeterminación.

Relaciones interpersonales: Mencionar si sigue instrucciones, platica con adultos, reta a la autoridad, interrumpe la clase con frecuencia, pide ayuda. Mencionar si participa, comparte, se auto excluye del grupo, es rechazado/a por el grupo, participa en las actividades, cumple las normas, busca peleas, manifiesta su adhesión al grupo, acepta a los compañeros/as, admite sus errores, trata de llamar la atención, se resiste, se opone, ataca sin motivo, domina al grupo, se hace

al simpático/a, pasa desapercibido/a, pide ayuda, sigue a los demás. En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se describen los aspectos del instrumento BAS I, II y III.

Cumplimiento de normas: Se refiere a la capacidad de seguimiento y cumplimiento de normas, reglas, indicaciones que se utilizan para regular la convivencia y la seguridad en un entorno.

Responsabilidad: Se refiere a la posibilidad de dar cumplimiento a las encomiendas que se le asignan, éstas pueden ser desde responsabilidades muy sencillas en tareas simples en casa, hasta más complejas dependiendo de las características del alumno.

Autoestima y autoconcepto: Dependiendo de las características de los alumnos se puede describir aspectos como el autoconcepto (es decir, la toma de conciencia de quien se es, por ejemplo: si se reconoce, si responde a su nombre, si se sabe independiente de otras personas, entre otras cosas), el autoconocimiento (es decir, la toma de conciencia de lo que se sienta o se piensa, en este sentido se puede describir qué le gusta, qué no le gusta, entre otras), la autoestima (es decir, el nivel de pensamiento positivo sobre sí mismo, saberse capaz de hacer y lograr cosas).

Identificación y autorregulación de emociones: Comentar no sólo qué emociones tiene, si las identifica y/o las autorregula, sino también qué situaciones provocan esas emociones, por ejemplo: cuáles son sus temores, qué lo enoja, qué le pone triste, entre otras cosas

Autodeterminación: Se refiere a la capacidad de tomar sus propias decisiones y de aceptar (entender) las consecuencias de éstas. Estas decisiones pueden ser muy sencillas, cómo qué quiere comer, que ropa se va a poner, a dónde quiere ir; pero también pueden ser más complejas, dependiendo del alumno, como en qué quiere trabajar, si quiere tener novia, cómo usa su dinero, entre otras.

4.3 Habilidades Prácticas: Integra habilidades para satisfacer las necesidades personales más directas y para ser un miembro activo de la sociedad, vienen dadas por la capacidad física para realizar el mantenimiento del hogar, actividades laborales y de la vida diaria.

Coordinación motriz fina: Se refiere al control muscular de tobillos, muñecas y dedos de los pies y las manos. Se debe explorar cómo agarra lápiz, la pluma ¿de qué forma?, puede seguir líneas, uso de la tijera, puede enhilar objetos pequeños, usa la pinza (contrapone el dedo índice contra el pulgar) entre otras cosas.

Coordinación motriz gruesa: Se refiere al control muscular de grandes segmentos del cuerpo, como brazos, piernas, tronco y cabeza. Se puede explicar la manera y posición como camina, corre, salta con 1 o con 2 pies en su mismo lugar o desplazándose, puede dar volantines, puede agacharse, maneja bicicleta o triciclo, pateo objetos, empuja objetos grandes, etc.

Movilidad y desplazamiento. Se refiere a las posibilidades de deambulación que tiene: si requiere de apoyo lo hace solo, puede acostarse, pararse, sostenerse en 4 puntos (posición de gatico) entre otros. Igualmente, si es el caso del alumno, se puede describir el equilibrio, tono muscular y control postural.

Esquema corporal: Se refiere a la imagen mental del propio cuerpo, sus miembros y sus posibilidades de movimiento.

Alimentación: Se refiere a la posibilidad de ingerir alimento. Puede explorarse cómo se alimenta (dependiente-independiente), usa cubiertos, tira comida, igualmente pueden mencionarse aspectos de deglución.

Aseo personal y uso del baño: Se refiere a las actividades de higiene personal que realiza, puede comentarse si requiere apoyos o de manera independiente se baña, lava sus dientes, lava sus manos antes de comer y después de ir al baño, usa el bacín para orinar y defecar, se limpia cuando va al baño, se peina, usa desodorante.

Vestido: puede comentarse si requiere apoyos o de manera independiente se viste, abotona desabotona, sube y baja cierres, pone y quita playera, short, pantalón, pone y quita zapatos, amarra cordones, abrocha zapatos.

Control de esfínteres: usa pañal, avis cuando necesita ir al baño, se asea solo o con ayuda.

Realización de actividades en la casa: Se refiere al aprendizaje y mantenimiento de responsabilidades y tareas del hogar dependiendo de las características y edad del alumno, como barrer, lavar, sacudir, poner la mesa, lavar platos, funcionamiento en la cocina, preparación de platos sencillos, planificación y elaboración de la lista de compras, etc.)

Autocuidado y seguridad: Se refiere a implementar las acciones necesarias para el cuidado, seguridad y prevención de situaciones de riesgo o accidentes en los ambientes en donde se desenvuelve, no sólo si puede mantenerse y cuidarse, sino también si puede evitar situaciones de riesgo como cortarse, cruzar una calle, estar solo en casa y, según la edad, robo, abuso, drogas, etc.

Desplazamiento en la comunidad: Se refiere a la posibilidad de trasladarse y moverse en su comunidad, ya sea en transporte o a pie, en este momento puede describirse barreras arquitectónicas en la comunidad.

Uso de recursos de la comunidad: Se refiere a las competencias y destrezas relacionadas con el uso y disfrute adecuado de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, las compras en tiendas, grandes almacenes y supermercados, y la utilización de otros servicios de la sociedad (por ejemplo, polideportivos, bibliotecas, consultas médicas), y la participación en recursos y eventos culturales. Es importante, considerar la forma en que se desplaza el alumno en la comunidad, ya sea en transporte o a pie.

Aspectos de salud: hace referencia a las habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud, la prevención de los accidentes y el tratamiento de enfermedades respetando los comportamientos saludables que intervienen en la protección de la salud, como la propia valoración de la importancia de estos hábitos.

Ocio y tiempo libre: Se refiere a las preferencias y elecciones personales de actividades recreativas tanto en el hogar como de las alternativas que ofrece la comunidad.

En el caso de los alumnos AS, se consideran los aspectos del instrumento BAS 1, 2 y 3.

5. Funcionamiento académico. Considera, los aspectos relacionados con la competencia curricular de los alumnos y su estilo de aprendizaje.

5.1. Competencia curricular: La evaluación de competencia curricular significa determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los aprendizajes esperados y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar.

Es conveniente mencionar que este apartado SOLO se redacta cuando el alumno este utilizando aprendizajes esperados de la currícula básica.

5.2. Estilo de aprendizaje: La conjunción de distintas capacidades cognitivas, sociales y emocionales en cada persona implica que los modos más eficientes para aprender pueden variar de estudiante a estudiante. La diversidad de estilos de aprendizaje requiere ciertas condiciones de disponibilidad de material, espacio, saturación de estudiantes por grupo, y formación docente. (Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP, 1ra. ed. 2017).

Por lo que, es importante conocer cómo aprende el alumno, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, ya que esta información ayuda al docente a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el alumno. En este sentido, se recomienda indagar sobre:

- Las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad: nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula.
- Las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares (¿Cómo trabaja mejor?, ¿de manera individual, en parejas, en pequeños equipos, con todo el grupo?).
- Los intereses del alumno: en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades se

muestra más interesado, en cuáles se siente más cómodo y con más seguridad.

- El nivel de atención del alumno. Esto tiene que ver con los momentos del día en que está más atento, de qué manera se puede captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad.
- Las estrategias que emplea para la resolución de tareas: si es reflexivo o impulsivo, qué recursos utiliza, qué tipo de errores comete con más frecuencia, si es capaz de utilizar distintas estrategias de resolución o si, por el contrario, siempre son del mismo tipo.
- Los estímulos que le resultan más positivos, la valoración que realiza de su propio esfuerzo, la satisfacción por su trabajo.

6. Contextos escolar y socio- familiar.

6.1. Contexto Escolar: Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: la escuela y el aula, para esto deben describirse características físicas de la escuela y del salón, recursos didácticos y de equipamiento con los que se cuentan en ambos, tipo de calendario que utiliza el alumno (o en el grupo), número de alumnos que están en el salón, características generales de la dinámica y de la rutina del grupo.

Historia escolar:

Curso Escolar	Grado/ grupo	Nivel educativo	Educación Especial	Educación Regular	Observaciones o Comentarios
			Nombre de la Escuela		

6.2. Contexto familiar: Se refiere a describir tanto la composición, como los tipos de interacción que existen al interior de la familia, las fortalezas de ésta, y las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden presentarse en ella.

En este sentido, la tarea más trascendente consiste en identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje. La información que interesa es aquella que nos permita tomar decisiones educativas, algunos de los puntos a describir son:

- Estructura familiar. Es decir, la composición de la familia y para esto se puede utilizar para concentrar la información obtenida un cuadro como el siguiente:

Nombre	Parentesco	Rol y participación con el alumno	Fecha de Nacimiento	Edad	Escolaridad	Ocupación y Sueldo

- Tipo de familia: Con base en la estructura familiar descrita se comenta si es nuclear, extendida, monoparental, compuesta.
- Dinámica familiar: Se refiere a la forma de interactuar entre los miembros de una familia. Si es posible y lo han observado, comentar la actitud que tienen los tutores hacia la discapacidad del hijo (ausente, rechazo, aceptación, u otras que pueda mencionar). También puede mencionarse el tipo de disciplina que se utiliza en casa (Autoritaria, permisiva, democrático, sobreprotector),

quién ejerce la disciplina. Finalmente se puede mencionar (en caso de tener conocimiento de esto) el tipo de relación y dinámica entre los padres.

- Participación de la familia: Se refiere al nivel de involucramiento de los padres en la escuela. Comentar si apoyan con las tareas de la escuela, si participan en las actividades escolares a los que se les convoca, si llevan al hijo a la escuela de manera sistemática, si brindan atención al alumno en diferentes áreas como salud, higiene, alimentación, apoyo en educación, necesidades emocionales.
- Necesidades, expectativas, temores de la familia: en relación con la educación y al futuro de su hijo con discapacidad.
- Apoyos en la familia: Se refiere a las fortalezas con las que cuenta la familia en relación con el alumno y que le permiten brindarle apoyos que repercuten en su calidad de vida; éstos pueden ser apoyos personales, de tiempo, actitudinales, de recursos materiales, entre otros.
- Factores de riesgo en la familia: Se refiere a factores que inciden negativamente en el contexto familiar como pueden ser violencia doméstica, adicciones, maltrato (omisión de cuidados, negligencia), entre otras.

6.3. Contexto social. Se describe información relacionada con el entorno social/comunitario, los servicios y apoyo con que cuenta, así como si favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno.

- Tipo de comunidad: Urbana, rural.
- Datos de la vivienda: si tiene los servicios básicos y se puede mencionar también la distancia de la vivienda a la escuela.
- Servicios de la comunidad: Instituciones educativas, culturales de salud, transportes, facilidad de acceso a la comunidad.

7. Conclusión, determinación de las NEE e identificación de las BAP

7.1. Conclusión: El análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento permite darles un sentido global y comprender su significado. Cada dato interpretado debe ser transferido a un lenguaje accesible y práctico, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje.

La conclusión debe contener a qué condición o discapacidad se asocia, aún de no contar con un diagnóstico médico. Justificar con datos breves, de preferencia con literatura, que apoyen lo que concluyen.

En el caso de los alumnos en los que se realiza o se actualiza la EPP y cursan el segundo ciclo de primaria en este apartado deberán realizar la toma de decisiones del énfasis que tendrá a atención que se brinda al alumno: énfasis académico o énfasis en el desarrollo de habilidades para la vida.

7.2. Determinación de Necesidades Educativas Específicas.

La finalidad de este apartado es determinar las necesidades educativas específicas y las BAP, para la toma de decisiones respecto a los apoyos y ajustes razonables que respondan de manera pertinente a las necesidades del alumno evaluado.

Aspectos	NEE	Apoyos	Ajustes Razonables	Responsables	Fecha o Período
Funcionamiento intelectual					
Habilidades conceptuales de CA					

Habilidades sociales de CA					
Habilidades prácticas de CA					

7.3. Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Contextos	Barrera	Acciones generales para eliminar o minimizar las barreras	Responsables	Fecha o Período
Áulico				
Escolar				
Familiar				
Comunidad				

Nombre, firma y función de los participantes de la EPP.

Anexo XIX. Guía de Planeación Grupal.

Curso escolar _____ - _____

Maestro de grupo: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Nombre alumno	Discapacidad o condición	Fecha derivación	Aprendizaje	Psicología	Comunicación	Trabajo Social	Situación inicial	Situación final
Escribir el nombre del alumno.	Registrar la discapacidad (de contar con un diagnóstico), o condición (TDAH, TEA, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, otras condiciones).	Fecha en que fue derivado e inició su atención.	Qué se le trabaja y cómo: Ejemplo: Adquisición de lengua escrita/ Subgrupo una vez a la semana.	Qué se le trabaja y cómo: Ejemplo: Dispositivos básicos de aprendizaje/ Taller semanal (8 sesiones)	Qué se le trabaja y cómo: Ejemplo: Aspecto fonológico y pragmático/ Trabajo Individual semanal en el aula de USAER	Qué se le trabaja y cómo: Ejemplo: Visitas a instituciones Gestión de apoyos Impartición de Taller.	Reingreso para EPP, Reingreso atención.	Que sucedió con el alumno a fin de curso y si fue o no promovido.

Anexo XX. Guía de Planeación Grupal AS.

Curso escolar _____ - _____

Maestro de grupo: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Nombre alumno	Fecha derivación	Aptitud					Enriquecimiento			Metodología
		I	C	SA	PM	A	E	A	EC	Proyecto, Centro de interés, Investigación, Actividades avanzadas, entre otras.
Escribir el nombre del alumno	Fecha en que fue derivado e inicio su atención									Especificar cómo se trabajará con los alumnos y quienes.

Señalar con una ✓ la aptitud: I=Intelectual C=Creativa SA=Socioafectiva PM=Psicomotriz A=Artística
Señalar con una ✓ tipo de enriquecimiento : E=escolar A=áulico EC=Extracurricular.

Anexo XXI. Plan de Intervención.

1. Datos generales:

Nombre del alumno:	Edad:
Necesidades educativas específicas asociadas a:	
Nombre de la escuela:	
Maestro de grupo:	
Curso escolar:	
Maestro de apoyo:	
Servicio de apoyo	
Fecha de elaboración	

2.- Eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.

BAP	Acciones para minimizarla o eliminarla	Contexto			Responsable	Temporalidad
		E	A	SF		

Señalar si la acción se realiza en el contexto: E= Escolar A= áulico SF= Sociofamiliar.

3.- Apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas específicas.

NEE		Aprendizajes y/u Objetivos		Descriptor de Logro				
Registro				Contexto			Responsables	Temporalidad
				E	A	SF		
Apoyos								
Ajustes Razonables								
Seguimiento								

4. Apoyos y ajustes razonables para acceder al currículo.

NEE	Aprendizajes priorizados y/u objetivos	Descriptor de logro	Temporalidad
Apoyos			
Ajustes razonables			
Seguimiento			

5. Evaluación final del plan de intervención.

Curso escolar	Resultados de la implementación de las acciones para minimizar o eliminar las barreras.	Situación final del alumno en relación con sus NEE	Situación académica

6.- Personas implicadas en la realización del plan de intervención.

Nombre	Función	Observaciones	Firmas

Nombre, firma y sello del Director de la Escuela

Nombre, firma y sello del Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXII. Guía del Plan de Intervención.

El presente documento explica cada uno de los apartados que contempla el formato de plan de intervención que usa el personal de educación especial y el de la escuela regular con el objetivo de clarificar y normar la intervención educativa del servicio de apoyo de Educación Especial.

Dependiendo del nivel de funcionamiento del alumno y de las necesidades educativas específicas que presente, el equipo interdisciplinario decidirá si la vigencia del Plan de intervención será de uno, dos o máximo tres años.

1. Datos generales.

Nombre del alumno:	Edad:
Necesidades educativas específicas asociadas a:	
Nombre de la escuela:	
Maestro de grupo:	
Curso escolar:	
Maestro de apoyo:	
Servicio de apoyo	
Fecha de elaboración	

2. Eliminación y/o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.

BAP	Acciones para minimizarla o eliminarla	Contexto			Responsable	Temporalidad
		E	A	SF		
Se enlistan la (las) barrera(s) que enfrenta el alumno que fueron identificadas en el colectivo docente y registradas en el informe de EPP. (Utilizar un lenguaje dirigido a la situación o circunstancia y no a la persona). Por ejemplo: -Desconocimiento del contexto familiar del alumno. -El mobiliario escolar no es pertinente a las necesidades del alumno(a). -Uso de metodologías de enseñanza basadas en un solo estilo de aprendizaje.	Se registran las acciones específicas y concretas que se realizarán para eliminar o minimizar las BAP, por ejemplo: -Sugerencias y acompañamiento al docente sobre diversificación curricular. -Plática informativa a cerca de la diversidad y la educación inclusiva en el Consejo Técnico Escolar. -Incluir el uso de diversos materiales (audiovisual, reciclado, concreto, etc.) en la impartición de las clases.				Persona que realiza la acción: Supervisor, director, docentes de grupo, padres de familia, alumnos, personal del servicio de apoyo. Otros especialistas	Se registrarán las fechas o periodicidad que abarcará cada acción descrita, por ejemplo: la primera semana de noviembre, una vez a la semana, una vez al mes, quincenal, cada trimestre, la última semana de cada mes, entre otros

- Se utiliza, mayormente, un solo estilo de enseñanza a través de las explicaciones en plenaria. -Poca participación de la familia en las actividades escolares. -Asignación de grupos en la escuela de manera aleatoria. -Uso insuficiente de material didáctico durante las clases En caso de que no existieran barreras en uno o varios contextos, se menciona, por ejemplo: -No se existen barreras actitudinales, ni físicas.						
--	--	--	--	--	--	--

Señalar si la acción se realiza en el contexto: E= Escolar A= áulico SF= Sociofamiliar.

3. Apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a las necesidades educativas específicas.

NEE	Aprendizajes y/u Objetivos	Descriptor de Logro
Se enlistan las NEE que se trabajarán en primera instancia priorizando las más urgentes a abordar. Ejemplo: Incrementar los períodos de atención. Desarrollar la coordinación óculo-manual. Desarrollar la comprensión del lenguaje escrito. Mejorar la estructuración sintáctica de sus frases. Autorregular su conducta. Ejercitar la motricidad fina.	Se enlistan los aprendizajes u objetivos que el personal del servicio de apoyo trabajará para dar respuesta a las NEE del alumno señalados en la columna anterior, considerando una temporalidad a mediano (un curso escolar) y largo plazo (tres cursos escolares). Lo que permitirá su dosificación a corto plazo en la planeación trimestral. Por ejemplo: Sostiene la atención focalizada hasta por 10 minutos en las actividades de la aula. Realiza trazos respetando contornos y recortar con dirección. Anticipa el contenido con base a los portadores de texto. Utiliza estrategias para regular emociones como el enojo, el miedo o la tristeza. Permanece en el salón de clases toda la jornada escolar. Utiliza la pinza (pulgar-índice) al realizar movimientos con las manos que requieren	Se registra de manera concreta y observable el nivel de dominio que se quiere lograr con los alumnos. Éstos deben ser específicos para cada alumno o subgrupo de ellos. Los descriptores deben ser observables a través del desempeño y correspondientes con dichas formulaciones. En su redacción han de tenerse en cuenta tres aspectos fundamentales: 1. El sujeto que aprende (la persona a la que va dirigido) 2. El verbo en presente (la acción que debe realizar) 3. El complemento en el cual se describe la habilidad o conocimiento que se espera que aprenda. Sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad) Ejemplos para diferentes niveles de desempeño: -Lee hasta 100 palabras con el Método Troncoso. -Identifica su nombre completo en diversos documentos. -Describe personajes refiriendo hasta 5 características de estos.

		de control y precisión en actividades escolares y/o funcionales.		-Cuenta hasta el 50 de manera oral. -Escribe números hasta el 10. -Realiza sumas sin transformación de manera oral hasta con cantidades de 50. -Resuelve problemas de suma con números naturales hasta de cinco cifras. -Mide longitudes usando como medida los centímetros.				
Registro				Contexto			Responsables	Temporalidad
				E	A	SF		
Apoyos	Se enlistan las estrategias o recursos que se implementarán considerando las fuentes y/o tipos de apoyo, relacionados con equipamiento, comunicación, infraestructura y/o elementos del currículo. Es conveniente considerar que: - Un mismo apoyo puede ser utilizado por uno o varios de los especialistas del servicio de apoyo. - Un mismo apoyo puede servir para dar respuesta a una o varias NEE. Ejemplo: -Usar material concreto y material visual en todas las actividades que se realicen (proyecciones, material reciclable, figuras en realce). -Pedir a un alumno sea monitor en las actividades que se requieran. -Realizar actividades y ejercicios que favorezcan la atención. -Trabajar de manera individual, subgrupal aspectos para el acceso a la lectura, escritura y matemáticas. -Trabajar dentro del aula regular aspectos de acompañamiento pedagógico considerando la situación del alumno en cuanto a competencia curricular, estilo de aprendizaje, comunicación y conducta. -Implementar estrategias para la modificación de conducta. -Realizar actividades perceptivo-discriminativas visuales, auditivas, táctiles,						Persona que brinda o gestiona el apoyo: Supervisores. Directores. Padres de familia. Alumnos. Personal del Servicio de Apoyo. Otros especialistas Ejemplo: Gestiona el director: cañón, programas, macrotipos. -Alumno entrenado por el Mtro. de apoyo. -Mtra. de apoyo. Psicólogo, comunicación	Se registrarán las fechas o periodicidad que abarcará cada estrategia o gestión descrita Por ejemplo: -De septiembre a noviembre. -Se elige al monitor en el mes de septiembre y cada vez que se requiera. -Dos veces a la semana. -Una vez a la semana.

	cinestésicas, olfativas y gustativas					
Ajustes Razonables	Se enlistan las estrategias o recursos que se implementarán considerando los tipos de ajuste, relacionados con equipamiento, comunicación, infraestructura y/o elementos del currículo. Los ajustes razonables son individuales y pueden elaborarse considerando que se aplicarán ya sea en el aula de apoyo, en el aula regular o en otros espacios que se consideren. Ejemplo: -Elaborar un plan individualizado para ejercitar la atención variando el tipo de estímulos (visuales, auditivos, olfativos, gustativos y táctiles). -Se utilizará el Método Troncoso para el aprendizaje de la lengua escrita. -Se elaborará una caja sensorial (o un libro sensorial, o un rincón sensorial) al alumno, que pueda utilizar dentro del salón. -Realizar actividades donde tenga que identificar y expresar las emociones en diferentes situaciones, utilizando imágenes reales en situaciones contextualizadas a su edad. -Trabajar técnicas de autocontrol de su conducta y emociones.				Persona que brinda o gestiona el apoyo: Supervisores Directores. Padres de familia. Alumnos. Personal de del Servicio de Apoyo Otros especialistas	Se registrarán las fechas o periodicidad que abarcará cada estrategia o gestión descrita, por ejemplo: la primera semana de noviembre, diario, una vez a la semana, una vez al mes, quincenal, cada trimestre, la última semana de cadames, entre otros
Seguimiento	Se realiza de manera semestral. En este apartado, se describen la(s) estrategia(s) que se llevarán a cabo, considerando tanto a las acciones como al instrumento que se utilizará para realizarlo, por ejemplo: pueden ser en reuniones del director y equipo del servicio de apoyo con el docente de grupo en la primera semana de enero y la última de junio.					

4. Apoyos y ajustes razonables para acceder al currículo.

NEE	Aprendizajes priorizados y/u objetivos	Descriptor de logro	Temporalidad
Académica Se escriben las necesidades educativas específicas del área académica	En una sesión de análisis con el docente de grupo regular, el equipo del servicio de apoyo determina cuáles son los aprendizajes priorizados que el alumno requiere adquirir o consolidar y que el docente de grupo trabajará en el aula. No se trata de llenar un listado interminable de aprendizajes, sino aquéllos que se consideran indispensables de adquirir en el plazo que se haya determinado de vigencia para el plan de intervención (de uno	Se registra de manera concreta y observable qué es lo que el alumno tiene que hacer para demostrar que alcanzó el aprendizaje y/u el objetivo planificado en la columna anterior y que fue trabajado durante el plazo fijado.	Se especifica los meses o los trimestres en los que se abordarán los aprendizajes y/u objetivos.

derivadas de la EPP y priorizadas en el orden en que se trabajarán	hasta por tres años), relacionados básicamente con los campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, pero si el alumno lo requiriere, con Educación Socioemocional u otra asignatura, pero siempre en el entendido que se priorizan los aprendizajes u objetivos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de los alumnos, los criterios para determinar los aprendizajes u objetivos que se trabajarán son: 1. Los aprendizajes podrán ser del mismo grado que cursan los alumnos, en los casos en que, por su nivel de funcionamiento, tengan acceso a ellos. Los aprendizajes se podrán tomar de los cuadros de dosificación de cada asignatura. o de los aprendizajes por grado. 2. Tomar los aprendizajes de grados anteriores, inclusive de otro nivel educativo, para esto pueden utilizar los programas de cada grado o la tabla de dosificación de aprendizaje. 3. Para aquellos alumnos que presentan discapacidad severa o discapacidad múltiple, cuyos niveles de funcionamiento no les permitan acceder a los aprendizajes tal como los plantea el currículo, podrán redactarse aprendizajes y/u objetivos de mayor pertinencia a la situación de los alumnos. Por ejemplo: cuando se necesita trabajar aspectos como integración sensorial, pre Braille que no existen como un Aprendizaje (no está en el programa), entonces se diseña un objetivo. Es importante mencionar, que estos aprendizajes, al igual que lo marca el programa, son anuales; aunque de acuerdo con la situación del alumno pueden temporalizarse hasta por tres años o pueden irse cambiando una vez que el alumno los alcanza.	En su redacción han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos: 1. El sujeto (quién realiza la acción) 2. El verbo (la acción que debe realizar). 3. El complemento en el cual se describe la habilidad o conocimiento que se espera que aprenda. Sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad)	
---	--	---	--

.	Por ejemplo: -Identifica las letras pertinentes para escribir palabras determinadas (1er. Grado). -Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones (3er. Grado) -Calcula el resultado de problemas aditivos planteados de forma oral con resultados menores que 30 (1er. Grado) - Resuelve mentalmente sumas de dígitos y restas de 10 menos un dígito (1er. Grado)	Ejemplos para diferentes niveles de desempeño: -Lee hasta 100 palabras con el Método Troncoso. - Identifica su nombre completo en diversos documentos. -Describe personajes refiriendo hasta 5 características de estos. -Cuenta hasta el 50 de manera oral. -Escribe números hasta el 10. -Realiza sumas sin transformación de manera oral hasta con cantidades de 50. -Resuelve problemas de suma con números naturales hasta de cinco cifras. -Mide longitudes usando como medida los centímetros.	Ejemplo: Noviembre a febrero. Marzo a mayo. Igualmente, si fuera el caso se puede especificar la periodicidad: Al iniciar la clase, una vez a la semana, permanentemente, entre otras.
Apoyos	Se enlistan las estrategias que se implementarán considerando las fuentes y/o tipos de apoyo, relacionados con equipamiento, comunicación, infraestructura y/o elementos del currículo con el objetivo de que el alumno pueda alcanzarlos aprendizajes priorizados y que el docente del grupo regular pueda implementar en los diferentes contextos. Ejemplos: -Organización del mobiliario del aula. -Implementación de la tecnología (cañón, computadora, videos, programas educativos). -Usar tarjetas con las tablas de multiplicar y los números del 1 al 100. Para que se apoye en la solución de sus actividades -Pedirle al alumno que los mire a los ojos cuando le están hablando. -Realizar las evaluaciones de manera oral al alumno. -Usar material de agrupamiento y desagrupamiento al trabajar operaciones básicas en matemáticas.		

Ajustes razonables	Se enlistan las estrategias o recursos que el docente de grupo regular puede diseñar y utilizar en el aula o en la escuela para dar respuesta a las necesidades educativas específicas del alumno. Estos generalmente son ajustes razonables a los elementos del currículo, de manera que el docente de grupo regular tenga una visión clara sobre qué estrategia metodológicas, modificaciones al ambiente de trabajo, opciones de agrupamiento, tipo de instrucciones orales y/o escritas, materiales, formas de evaluación, tipo y cantidad de ejercicios, tipo de materiales didácticos, entre otros puede utilizar con el alumno. Ejemplo: -Emplear el vocabulario seleccionado en el método Troncoso en actividades de lectoescritura. -Elaborar evaluaciones individualizadas de acuerdo con la competencia del alumno. -Modificar las actividades de los libros de texto considerando la competencia curricular del alumno.	
Seguimiento	Se realiza de manera semestral. En este apartado, se describen la(s) estrategia(s) que se llevarán a cabo, considerando tanto a las acciones como al instrumento que se utilizará para realizarlo, por ejemplo: pueden ser en reuniones del director y equipo del servicio de apoyo con el docente de grupo en la primera semana de enero y la última de junio.	

5. Evaluación final del plan de intervención.

Curso escolar	Resultados de la implementación de las acciones para minimizar o eliminar las barreras.	Situación final del alumno en relación con sus NEE	Situación académica
Anotar el curso escolar que se está evaluando.	Al finalizar el curso escolar, durante una reunión de análisis con el docente de grupo y el equipo interdisciplinario, se describen los resultados de las acciones implementadas especificando, además, el nivel de cumplimiento de las acciones y el impacto que tuvieron las mismas, es decir, se describe si con las acciones realizadas se lograron minimizar o eliminar las barreras.	Al término de cada curso escolar, se describen cuáles son los logros y avances del alumno, así como si las necesidades educativas específicas priorizadas se superaron a partir de lo planeado.	Especificar si el alumno promovió o no el grado escolar.

6. Personas implicadas en la realización del plan de intervención.

Nombre	Función	Observaciones	Firmas
Se escribe el nombre completo de cada uno de los participantes.	Se registra la función que desempeña cada persona en el proceso de atención.	Se registra cualquier situación a considerar o bien que no haya sido prevista (cambio de personal, omisión de la participación de alguno de los profesionales, licencias médicas, movilidad u otro), dando la razón de esta o bien describiendo las circunstancias que la explican.	Se registra la firma de cada uno de los participantes e n correspondencia con el nombre y la función.

Nombre, firma y sello del Director de la Escuela

Nombre, firma y sello del Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXIII. Planeación del Servicio de Apoyo de Educación Especial.

Zona:
Escuela regular:
Nombre del alumno/a:
Nombre del especialista:

Grado: Grupo:

Servicio de apoyo:
Trimestre:
Condición:
Función:

Necesidades educativas específicas		Aprendizaje y/u objetivo		Descriptor de logro	
Dosificación de actividades					
Contextos	Actividades			Temporalidad	Recursos
Aula deapoyo					

Aula regular			
Escuela			
Familia			
Evaluación			
Observaciones			

Nombre y firma del especialista

Vo. Bo. Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXIV Guía de Planeación del Servicio de Apoyo de Educación Especial

Zona: _____ Servicio de apoyo: _____
 Escuela regular: _____ Grado: _____ Grupo: _____ Trimestre: _____
 Nombre del alumno/a: _____ Condición: _____
 Nombre del especialista: _____ Función: _____

Necesidades educativas específicas	Aprendizaje y/u objetivo	Descriptor de logro
Se escriben las NEE, derivadas de la EPP y priorizadas en el plan de intervención, que el especialista pretende trabajar durante el periodo que abarca la planificación.	Se enlistan los aprendizajes u objetivos que el personal del servicio de apoyo trabajará para dar respuesta a las NEE del alumno durante el trimestre, derivados del Plan de Intervención	Se registra de manera concreta y observable el nivel de dominio que se quiere lograr con los alumnos. Éstos deben ser específicos para cada alumno o subgrupo de ellos. Los descriptores deben ser observables a través del desempeño y correspondientes con dichas formulaciones. En su redacción han de tenerse en cuenta tres aspectos fundamentales: 1.- El sujeto que aprende (la persona a la que va dirigido) 2.- El verbo en presente (la acción que debe realizar) 3.- El complemento en el cual se describe la habilidad conocimiento que se espera que aprenda. Sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad)

Ejemplo:

Incrementar los períodos de atención.	Ejemplo: Sostiene la atención focalizada hasta por 10 minutos en las actividades de la aula.	Ejemplo: Atiende por 3 minutos a la explicación de la actividad que realiza la maestra de apoyo.
Mejorar la estructuración sintáctica de sus frases.	Utiliza artículo, sustantivo, adjetivo y verbo en la construcción de sus oraciones a partir de una imagen dada.	Escribe oraciones con artículo, sustantivo y verbo a partir de una imagen dada.
Conocer los números naturales.	Lee, escribe y ordena números naturales hasta 100.	Lee, escribe y ordena números naturales del 1 al 10
Expresar sus datos personales.	Expresa sus datos personales (nombre, fecha de cumpleaños, dirección, teléfono) de manera verbal, gestual o corporal/ lenguaje verbal/ SAAC cuando alguien se lo pregunta.	Expresa verbalmente su nombre, fecha de nacimiento y dirección.

Dosificación de actividades

Contextos	Actividades	Temporalidad	Recursos
Aula de apoyo	En este apartado se describen, de manera secuenciada, las actividades que se desarrollarán durante el periodo que se está planificando, considerando los apoyos y/o ajustes plasmados en el plan de intervención. Es importante considerar, al momento de planificar las actividades, las adaptaciones que se realizarán para determinados alumnos o subgrupos, considerando sus características personales, estilos de aprendizaje, formas de comunicación y motivación para aprender. Acorde con las características de cada alumno o subgrupo, el docente o paraprofesional, podrá decidir utilizar diferentes estrategias para elaborar su dosificación: puede ser con una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), con un proyecto didáctico o bien, el desarrollo de actividades ordenadas pertinentes a las NEE. Ejemplo: 1. Converse con el alumno acerca de lo importante de saber expresar nuestros datos personales como, por ejemplo: nombre, fecha de cumpleaños, dirección y teléfono (si lo tuvieran). 2. Dele ejemplos de cuando estos datos personales se necesitan o usan, por ejemplo: cuando vas a una consulta al doctor, si se llegara a perder en el supermercado, cuando vayas a sacar tu credencial de elector.	Se registrarán las fechas o periodicidad que abarcará cada actividad descrita durante el trimestre. Por ejemplo: la primera semana de noviembre, una vez a la semana, una vez al mes, quincenal, la última semana de cada mes, entre otros.	Se enlistan los recursos didácticos y materiales que se utilizarán durante el desarrollo de las actividades. Por ejemplo: imágenes o videos donde se observe el uso de los datos personales, pista para cantar cambiando la letra, Libreta para escribir datos, gafete con datos, entre otros)

	3. Juntos inventen una canción que tenga esos datos, puede ser con una melodía conocida que sea de su agrado, cambiando la letra por los datos personales del alumno. Ejemplo: al ritmo de La cucaracha, Cielito Lindo o una canción ya sea ronda o de moda que le guste al alumno. Mi nombre es _____ Mi apellido es _____ Vivo en _____ La calle _____ Del barrio/colonia de _____ Naci el ____ de _____ 3. Canten juntos la canción, repetidas veces durante la semana. 4. Cante usted una parte y que el alumno la complete diciendo sus datos. Otras actividades Manejo de material concreto (palitos) con identificación de unidades y decenas. conteos y uso de monedas con la tiendita para la identificación de los cambios. Realización de conteos hasta el 100 Observar una imagen y describir sin mencionar su nombre para que los demás acierten. Identificación de los días a través de tarjetas, señalar la fecha todos los días de manera diaria en las libretas, trabajo en casa de las actividades diarias señalando los días de la semana. Realizar actividades para recortar, juego del twister con identificación de la lateralidad y los colores. Se le presentará una secuencia de imágenes para ordenar y posteriormente construir una historieta o discurso. Analizar el significado de las palabras seleccionadas. Según el contexto analizar cómo puede cambiar el significado de una misma palabra. Realizar descripciones mediante el empleo de imágenes dadas.		Palitos, ligas, cajas de cartón, fichas, billetes de juguete, fotocopias de ejercicio, cuentas de plástico, Resistol, pinturas vinílicas, brochas, esponjas, cajas de plástico, entre otros.
Aula regular	Se describen las acciones que el docente de apoyo o paraprofesional realiza dentro del grupo, por ejemplo: -Seleccionar junto con el docente de grupo el vocabulario LSM que se trabajará en el aula. -Colocar señalización en Braille en el mobiliario del salón. -Realizar un taller sobre empatía y respeto en el grupo. -Tener una reunión quincenal con el docente para monitorear las adecuaciones al libro de texto de español del alumno.		

Escuela	Se describen las acciones que el docente de apoyo o paradocente realiza en la escuela en relación con un alumno o los alumnos de la planeación, porejemplo: -Etiquetar los espacios y aulas de la escuela en LSM. -Dar una plática en el CTE sobre el TDAH. -Gestionar una plática sobre un tema determinado. -Realizar la campaña sobre valores. -Participar en la Feria de la Lectura que se realizará en la escuela como apoyo al alumno.		
Familia	Se describen las acciones que el docente de apoyo o interdisciplinario realiza con la familia en relación con un alumno o los alumnos de la planeación, porejemplo: -Realizar un taller sobre un tema determinado. -Realizar una sesión de elaboración de material didáctico con los padres para cubrir una necesidad. -Citar al padre de familia para dar orientación individual sobre cómo apoyar al alumno en la estructuración de frases orales, o sobre cómo poner límites en casa o sobre cómo manejar los berrinches, entre otros.		
Evaluación	En este apartado, se describen el o los instrumentos que se van a considerar para evaluar a los alumnos, por ejemplo: rúbricas, lista de cotejo, portafolio del alumno con observaciones escritas, entre otros, considerando en todo momento el enfoque formativo de la evaluación. Es importante considerar que el instrumento de evaluación debe basarse en los aprendizajes y/u objetivos planificados. En este aspecto es necesario especificar: Nombre del instrumento, aspectos generales que contiene, tipo de respuesta, en qué momento se contesta (durante, al término de la actividad, de la semana, al término del trimestre), qué evalúa específicamente.		
Observaciones	Al término del trimestre, se deben registrar los eventos o situaciones que surgieron durante el desarrollo de la planificación y que ejercieron alguna influencia en ésta.		

Nombre y firma del especialista

Vo. Bo. Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXV. Planeación del Área de Trabajo Social.

Servicio de apoyo:	Zona:
Periodo:	
Escuela Regular:	

Nombre del alumno	Grado	Grupo
Escribir el nombre de los alumnos		

Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Apoyos y/o ajustes razonables

Contextos	Actividades	Fecha	Recursos
Aula regular			
Escuela			
Familia			
Comunidad			
Resultados obtenidos en los diferentes contextos			

Nombre y firma del Trabajador Social

Vo. Bo. Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXVI. Guía de llenado para la Planeación del Área de Trabajo Social.

Servicio de apoyo:	Zona:
Periodo:	
Escuela Regular:	

Nombre del alumno	Grado	Grupo
Escribir el nombre de los alumnos		

Guía de llenado

Barreras para el Aprendizaje y la Participación		Apoyos y/o ajustes razonables	
Describir las barreras que enfrentan los alumnos. Esta planeación, puede ser utilizada para un grupo de alumnos que comparta las mismas barreras, por lo que los apoyos y ajustes a realizar vayan dirigidos a minimizarlas o eliminarlas.		APOYOS: Actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Un concepto más amplio de “apoyo” implica, además de lo anterior, reducir las BAP y movilizar los recursos disponibles para este fin.¹ AJUSTES: Por ajustes razonables “se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.	
Contextos	Actividades	Fecha	Recursos
Aula regular	Se registran las acciones que se realizan para eliminarlas. Especificar con que grupo se trabaja y que alumno o alumnos se encuentran en el mismo.	¿Cuándo se realizará?	¿Con qué recursos?
Escuela	Se registran las acciones que se realizan para eliminarlas.		

Familia	Se registran las acciones que se realizan para eliminarlas. Especificar con que familias o padres se trabaja y que alumno o alumnos pertenecen a la misma.		
Comunidad	Se registran las acciones que se realizan para eliminarlas.		
Resultados obtenidos en los diferentes contextos			
Se describen los resultados obtenidos en los diferentes contextos.			

Nombre y firma del Trabajador Social

Vo. Bo. Director del Servicio de Apoyo

Anexo XXVII. Informe Final.

Informe final para maestro de apoyo y para los alumnos individuales (con IEPP y plan de intervención) del psicólogo y maestra de comunicación del servicio de apoyo de Educación Especial.

USAER: Clave del servicio de apoyo:

Nombre del alumno:

Edad:

Escuela:

Grado:

NEE asociadas a:

Fecha de elaboración:

Curso escolar:

1.- Nivel de logro actual que tiene el alumno en cada uno de los descriptores diseñados para los aprendizajes.

Ejemplo de un cuadro para organizar los descriptores de logro:

[illegible]

Observaciones generales que considere importante comentar:

2. Asistencia y puntualidad del alumno: Se describe si la asistencia del alumno a la escuela es regular o irregular. Si asistía al CRIT, UBR, CAM u otra institución, mencionar la frecuencia, por ejemplo, una vez a la semana, dos veces a la semana, entre otras.

3. Situación académica del alumno para el próximo curso escolar: Se menciona el grado en el que se ubicará en el siguiente curso escolar, si acreditó el grado o lo repetirá, si hay un tipo de integración parcial, entre otras cosas. En el caso del equipo interdisciplinario, se menciona si continuará como alumno individual en el siguiente curso escolar o se le dará de alta por término de la atención y estará en proceso de seguimiento.

4. Colaboración de la familia: Se describe el nivel de participación y colaboración de la familia, si asistieron a las actividades de la escuela, talleres, a las juntas de padres, si proporcionaban el material que se les solicitaba, si procuraban la higiene y atención del alumno o cualquier otra circunstancia que consideren importante mencionar.

5. Sugerencias de trabajo para el próximo curso escolar: Se refiere a qué aspectos deben trabajarse o reforzarse como prioridad, no se trata de enlistar todo lo que el alumno debe abordar el siguiente curso, sino cuál es la recomendación de lo prioritario a trabajar para que el nuevo docente que trabajará con el alumno tenga una idea general de por dónde comenzar el trabajo, mencionando los apoyos y ajustes razonables que requiere. También deben enlistarse los pendientes de trabajo para el próximo curso escolar, por ejemplo: canalización a neurología, priorización de EPP, acudir a la primaria regular/servicio escolarizado porque es un alumno candidato a inclusión a la escuela regular/servicio

escolarizado, Sugerencias del área de trabajo social sobre higiene, vacunación, consultas, entre otros.

6. Sugerencias para minimizar o eliminar BAP: Se describen sugerencias con acciones claras, sencillas, específicas y concretas dirigidas a minimizar o eliminar las BAP presentes en el momento de elaboración del informe final que se consideren prioritarias para el seguimiento de trabajo en el próximo curso.

Contexto	BAP	Sugerencias

Nombre y firma
del docente

Vo.Bo. Director del
Servicio de Apoyo.

Recibido Padre de Familia

Anexo XXVIII. Hoja de Identidad.

Nombre del alumno: _____
 CURP: _____ Lugar de nacimiento: _____ Fecha de Nac. ____/____/____
 Año / mes / día

Necesidades específicas asociadas a: _____

Domicilio: _____

Colonia: _____ Localidad: _____ Teléfono: _____

Nombre de la escuela: _____ Turno: _____ C.C.T. _____

Fecha de ingreso al servicio (Servicio escolarizado, servicio de apoyo): _____

Nombre de la madre: _____ Teléfono: _____

Ocupación: _____ Lugar de trabajo: _____ Teléfono: _____

Nombre del padre: _____ Teléfono: _____

Ocupación: _____ Lugar de trabajo: _____ Teléfono: _____

Nota: En caso de que el padre o la madre no sean el tutor del alumno, anotar los datos del tutor

Ciclo escolar	Edad	Grado	Escuela	Nombre del maestro

Servicios médicos de la familia: IMSS () ISSSTE () Particular () Otro () _____
 escribe atención complementaria de algún servicio o institución: No () Si ()

Especifique _____

En caso de emergencia comunicarse con: _____ al teléfono _____

Presenta alguna alergia: No () Si () Especifique: _____

Recibe atención médica por especialista: No () Si () Neurología () Psiquiatría ()

Psicología () Otro () Especifique: _____

Recibe tratamiento médico: No () Si () Especifique: Medicamento y dosis _____
 Tipodesangre: _____

En caso de tener beca señalar: SEP () Benito Juárez () Otra () : _____

Observaciones: _____

Anexo XXIX. Constancia de Visita Institucional

Servicio de educación especial que realiza la visita: _____

Curso escolar: _____ Fecha de la visita: _____ Hora: de _____ a _____

Tipo de visita: Escolar () Institucional () Domiciliaria () Otra (): _____

Nombre/ dirección del lugar que se visita: _____

Motivo de la visita: _____

Acciones realizadas y/o acuerdos: _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Nombre, función y firma de quien visita

Nombre y firma de quien se visita

Nombre, firma y sello del director de la escuela

Nombre, función y firma

Nota: Registrar nombre y datos de la persona que le atiende, compromisos de la visita si lo hubiera, acciones que se requieran u otros asuntos relacionados.

Anexo XXX. Constancia de Visita

Servicio de educación especial que realiza la visita: _____

Curso escolar: _____ Fecha de la visita: _____ Hora: de _____ a _____

Escuela: _____ Localidad: _____

Motivo de la visita:

() Observación en grupo)_____ () Intervención en Grupo _____

() Entrevista con _____ () Apoyo individual a _____ en aula de _____

() Trabajo interdisciplinario () Elaboración del Plan de Intervención _____

() Sugerencias a Maestra(o) () Consejo Técnico Escolar

() Sugerencias a Padres de _____ () Junta del Servicio de Apoyo _____

() Valoración a () Junta Académica del Servicio de Apoyo

() Revaloración de sugerencias con: () Otros: _____

() Elaboración o actualización de EPP

Breve descripción de las actividades desarrolladas:_____

[illegible]

Nombre/firma/ sello
Director Esc. Primaria

Nombre/firma
Docente de Apoyo

Nombre/Firma
Equipo Interdisciplinario:
Psicología/Comunicación/T. Social

Nombre/firma/ sello
Director Esc. Primaria

Anexo XXXI. Proyecto de Vida.

1.-Datos del alumno:

Nombre del alumno:

Edad:

Grado:

NEE asociada a:

Fecha de elaboración:

2.- Descripción del alumno:

a) Comunicación:

Comunicación	Forma y nivel de comunicación.
Receptiva	
Expresiva	

b) Características del alumno:

Le agrada (gustos o preferencias):	Actividades que le interesan:
Le desagrade:	Miedos:

c) Fortalezas y necesidades del alumno:

Áreas	Fortalezas	Necesidades	Apoyos que requiere	Ajustes razonables que requiere
Intelectual				
Comunicación				
Socioemocional				
Habilidades prácticas de la conducta adaptativa				
Ocio y recreativa				
Laboral				
Médica				
Otras				

Nota: Llenar las áreas que sean necesarias pertinentes a la discapacidad que presente el alumno

d) Actividades que el alumno puede realizar actualmente en diferentes ambientes:

Ambiente	Actividad que puede realizar (con participación total o parcial). Comentar si se hace de manera espontánea o con instigación verbal o física).	Descripción de cómo realiza estas actividades
Casa		

Escuela		
Comunidad		
Trabajo		

Nota: pueden ir cambiando de acuerdo con los ambientes de los alumnos.

3-Descripción de la familia:

Aspectos
Monitores de la familia (personas que pueden estar a cargo del alumno en distintos ámbitos casa, comunidad, trabajo)
Intereses principales de la familia (actividades cotidianas: paseos, religión, escolares, productivas, deportivas)
Actividades productivas de la familia (económicas, laborales)
Horarios de la familia (horas en la que están los familiares en casa)
Rutinas de la familia en el día
Factores de riesgo en la familia
Temores principales de la familia
Actividades de inclusión que realiza la familia
Fortalezas de la familia
Barreras para el aprendizaje y la participación social que la familia propicia

4.- Planeación proyecto de vida. (Para la concreción en este punto, es importante la presencia de los padres o los tutores y tomar en cuenta sus preferencias, sus rutinas; los apartados a, b y c, se deben realizar de manera interdisciplinaria junto con padres o tutores).

a) Actividades para su calidad de vida

Áreas de calidad vida	Actividad específica que el alumno podría hacer en cada aspecto a mediano plazo (1 o 2 años antes de egresar del servicio)	Actividad específica que el alumno podría hacer en cada aspecto a largo plazo (de 2 a 5 años).	Descripción de apoyos necesarios para realizar las actividades que se mencionen.
Bienestar cognitivo			
Bienestar socioemocional			
Bienestar físico			
Autodeterminación			
Bienestar laboral			
Bienestar y seguridad material/económica			

NOTA: Pueden surgir cambios en los aspectos de acuerdo con los resultados de la evaluación y al análisis de la comunidad.

b) Metas

Metas		Acciones específicas (serán las actividades de los cuadros anteriores)	Responsables	Fechas	Recursos	Obstáculos posibles que pudieran surgir	Soluciones posibles
Temporalidad	Meta(s)						
Metas a corto plazo. (6 meses)							
Metas a mediano plazo (1-2 años)							
Metas a largo plazo (2-5 años)							

c) Rutina y apoyo en casa (Actividades que el alumno realizará cuando ya no esté asistiendo al servicio escolarizado), estos cuadros son indispensables realizarlos con los padres de familia o tutores del alumno)

1.-Diario (cuando el alumno presente discapacidad severa)

Hora	Actividad (nombre y descripción)	Apoyo/ Ajuste Razonable (si es necesario)	Responsable

2. Semanal (cuando el alumno presente el nivel de funcionamiento para comprender esta noción temporal se trabaja con el alumno también, en caso de que no, puede ser sólo con los tutores para organizar las actividades de la semana).

Día	Actividad Significativa	Apoyo / Ajuste razonable (si es necesario)	Responsable
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			
Sábado			
Domingo			

Nota: No es un calendario propio de la metodología Van Dijk; pero se pueden tomar ciertos aspectos con relación a la consolidación de rutinas.

Nombre, firma y función de los participantes del Proyecto de Vida.



Juntos transformemos
Yucatán

GOBIERNO DEL ESTADO

SEGEY

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

PROGRAMA FORTALECIMIENTO DE LOS
SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (PFSEE)