



GUÍA CURRICULAR C.A.M.

UNA PROPUESTA BASADA EN EL PRINCIPIO
DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA



Mtra. Lourdes Cecilia Duque Hernández
L. E. E. Delia Reyes Olivares

Guía Curricular C.A.M. *Una propuesta basada en el principio de inclusión y equidad educativa* fue desarrollado por la Dirección de coordinación pedagógica de la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Comunicación Social del Instituto de Educación de Aguascalientes.

**GOBIERNO DEL ESTADO DE
AGUASCALIENTES**

Ing. Carlos Lozano de la Torre
*Gobernador Constitucional del Estado de
Aguascalientes*

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE
AGUASCALIENTES**

Mtro. Francisco Chávez Rangel
Director General

Dirección de Comunicación Social
Lizeth Romero Montes

Dirección de Educación Básica
Profr. Francisco Díaz Alvarado

Departamento de Educación Especial
Mtra. María del Carmen Ríos Vázquez

**Dirección de la Unidad de Orientación
de Educación Especial**
Mtra. Silvia Cecilia Hernández Ramos

Autores

Mtra. Lourdes Cecilia Duque Hernández
L. E. E. Delia Reyes Olivares.

Diseño y diagramación
Alejandra Lara Díaz

Portada
Alejandra Lara Díaz

Impreso en México

Distribución Gratuita - Prohibida su
venta

Instituto de Educación de
Aguascalientes
Carretera a San Luis Potosí No. 601
Fracc. Ojocaliente Aguascalientes, Ags.
C.P. 20190

INTRODUCCIÓN.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	10
PRINCIPIOS PEDAGÓGICO.....	12
• Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.....	12
• Planificar para potenciar el aprendizaje.....	13
• Generar ambientes de aprendizaje.....	16
• Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.....	18
• Poner énfasis en el desarrollo de competencias y los aprendizajes esperados.....	22
• Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.....	24
• Evaluar para aprender.....	27
• Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.....	33
• Incorporar temas de relevancia social.....	33
• Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.....	34
• Reorientar el liderazgo.....	37
• La tutoría y la asesoría académica a la escuela.....	39
• Principio de interculturalidad.....	41
HABILIDADES ADAPTATIVAS.....	43
COMPETENCIAS PARA LA VIDA.....	50
• Competencias para el aprendizaje permanente.....	51
• Competencias para el manejo de la información.....	51
• Competencias para el manejo de situaciones.....	52
• Competencias para la convivencia.....	52
• Competencias para la vida en sociedad.....	53
PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ALUMNOS QUE ASISTEN AL SERVICIO ESCOLARIZADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (CAM).....	54
CRITERIOS ORGANIZATIVOS, METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN.....	57
• Criterios organizativos.....	57
<i>Conformación de grupos.....</i>	57
<i>Asignación de grupos.....</i>	57

<i>Modalidades de atención</i>	58
• Criterios Metodológicos.....	58
<i>Estilos de aprendizaje</i>	59
<i>Metodologías</i>	60
<i>Técnicas de mediación</i>	62
• Criterios de evaluación.....	76
DOCUMENTOS DE SOPORTE DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES CON DISCAPACIDAD	78
• Documentación de elaboración interdisciplinaria, con responsabilidad del Director del CAM para su calendarización, elaboración y ejecución.....	79
• Documentación de responsabilidad del área en su elaboración con visto bueno del Director en relación a su tiempo/frecuencia y contenido.....	80
<i>Área de psicología</i>	80
<i>Área de comunicación</i>	81
<i>Área de trabajo social</i>	82
<i>Maestro de grupo</i>	83
ORGANIZACIÓN GENERAL DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	84
ACTIVIDADES PERMANENTES	88
CAMPOS DE FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	91
• Lenguaje y comunicación.....	93
<i>Finalidad</i>	94
<i>Enfoque</i>	95
<i>Organización de los aprendizajes</i>	95
<i>Necesidades que presentan los alumnos con discapacidad severa o múltiple en relación a este campo</i>	96
<i>La importancia del docente y equipo de apoyo en su educación</i>	97
<i>La comunicación efectiva</i>	98
<i>Formas comunicativas</i>	98
<i>Niveles de comunicación</i>	100
<i>Lectura y escritura como lenguaje alternativo</i>	101

<i>Competencias del campo de formación: Lenguaje y comunicación</i>	105
<i>Aprendizajes esperados</i>	106
• Pensamiento matemático.....	129
<i>Finalidad</i>	130
<i>Enfoque</i>	130
<i>Organización de aprendizajes</i>	131
<i>Necesidades</i>	131
<i>Importancia del docente y equipo de apoyo en su educación</i>	132
<i>Niveles de conceptualización / Desarrollo del pensamiento lógico matemático</i>	133
<i>Competencias del campo de formación: Pensamiento matemático</i>	145
<i>Aprendizajes esperados</i>	146
• Exploración y comprensión del mundo natural y social.....	167
<i>Finalidad</i>	168
<i>Enfoque</i>	168
<i>Necesidades</i>	169
<i>Importancia del docente y equipo de apoyo en su educación</i>	169
<i>Organización de los aprendizajes</i>	170
<i>Competencias del campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social</i>	171
<i>Aprendizajes esperados</i>	172
• Desarrollo personal y para la convivencia.....	199
<i>Finalidad</i>	200
<i>Enfoque</i>	200
<i>Organización de los aprendizajes</i>	201
<i>Necesidades</i>	202
<i>Importancia del docente y equipo de apoyo en la educación</i>	202
<i>El desarrollo psicomotor según Piaget</i>	203
<i>La participación de la familia</i>	206
<i>Conductas disruptivas y desafiantes</i>	207

<i>Competencias del campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia.....</i>	<i>212</i>
<i>Aprendizajes esperados.....</i>	<i>213</i>
PLANEACIÓN DIDÁCTICA.....	249
• Proyecto didáctico.....	254
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	257
BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA Y SITIOS DE INTERÉS.....	265
BIBLIOGRAFÍA.....	269
PARTICIPANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DOCUMENTO.....	271

INTRODUCCIÓN

La atención educativa de personas que presentan discapacidad, ya sea severa, múltiple, sordoceguera o algún trastorno generalizado del desarrollo, implica retos importantes para los Centros de Atención Múltiple y el personal que ahí labora. Desde luego, se debe tener en cuenta que las personas con discapacidad pueden tener reducido o distorsionado el acceso a la información por las limitaciones auditivas, visuales, físicas y/o cognitivas; de tal modo, que se ve afectada la formación de conceptos, así como otras habilidades adaptativas; lo que le ofrezca el medio donde se desenvuelve. Su grado de repercusión dependerá del momento en que se presente la discapacidad y las posibilidades que le ofrezca el medio donde se desenvuelve, ya que todavía hay alumnos que tienen poco o nulo contacto y convivencia con otras personas, de su familia o ajenas a ésta, por lo que su forma de entender al mundo es limitada.

Hablando de esas oportunidades que el medio proporciona, no puede olvidarse que parte de ellas se encuentran en la educación, la cual tiene como objetivo favorecer intencionalmente, aquellos aprendizajes necesarios que no tendrían lugar de forma espontánea. En este punto, es importante destacar la condición para que dichos aprendizajes sean lo más adecuados posibles a las necesidades de los alumnos que son atendidos.

El presente documento, surge como una propuesta que ayude a dar respuesta a las interrogantes que se plantea el maestro de CAM al momento de hacer su planificación didáctica, se ubica por lo tanto en un segundo momento de concreción curricular; siendo el primero el que el personal del CAM realiza en colegiado, al inicio del ciclo escolar marcando el rumbo de todo el centro tomando como base un currículo funcional y ecológico con estrecha relación con las habilidades adaptativas siempre considerando la utilidad de los aprendizajes que se proponen y su contextualización. Con esto se pretende promover la calidad de vida actual y sobre todo, futura de los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad severa o múltiple.

Esta propuesta curricular resulta ser un elemento más de la oferta pedagógica que se realiza por parte de los profesionales de educación especial, respecto a las Necesidades Educativas Especiales derivadas de la presencia de discapacidad severa, múltiple, sordoceguera y los trastornos generalizados en el desarrollo que son atendidas en los diversos Centros de Atención Múltiple del Estado.

Esta guía curricular, ofrece aprendizajes esperados alineados a habilidades adaptativas y el proceso de desarrollo, con lo que se busca una respuesta más adecuada a las necesidades de los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple; además, a lo largo del documento, se podrán encontrar sugerencias que ayudan, tanto en la implementación de esta guía curricular como aquellas relacionadas con el proceso de atención de los alumnos. Se recomienda que sea leída en su totalidad, puesto que desde los principios pedagógicos que se plantean, pueden encontrarse estas recomendaciones; lo cual, como decíamos, ayudará a entender con mayor claridad los aprendizajes esperados, dándoles un sentido.

JUSTIFICACIÓN

La educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales que presentan algún tipo de discapacidad, ha sido un tema de gran relevancia y de múltiples análisis, siempre en busca de una respuesta educativa, lo más adecuada posible a los requerimientos que estos alumnos presentan. A este respecto, en el estado de Aguascalientes, se ha detectado que la aplicación del currículo oficial que se establece en el marco de la RIEB, implica ciertas dificultades para su puesta en marcha en los Centros de Atención Múltiple. La filosofía y el enfoque en que se basa, es uno de los más ricos con que se ha contado en educación, y que resulta benéfico para los alumnos, ya que considera la esencia de la atención a la diversidad; sin embargo, debe reconocerse que los aprendizajes esperados que se proponen en los diferentes grados y niveles, en su gran mayoría, se encuentran alejados de las posibilidades de logro y de la realidad del alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad múltiple, severa, sordoceguera o trastorno generalizado en el desarrollo.

De este modo, surge la necesidad de un documento que funja como apoyo para la definición de aprendizajes esperados más acordes a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos atendidos en estas instituciones, contemplando sus características, fortalezas y áreas de oportunidad; claro está, sin que se aleje de los fundamentos de la RIEB, pudiendo hablar así de una alineación entre ambos referentes.

Es importante destacar que por las características de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de Educación Especial, esos aprendizajes requieren ser seleccionados y secuenciados, según los niveles educativos, a partir de los planes y programas vigentes, pero partiendo de una definición clara y precisa que considere la funcionalidad de acuerdo a la edad cronológica de esos alumnos, sus posibilidades de progreso y los contextos en que se desenvuelven. La naturaleza, cantidad y complejidad de los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos, son esenciales para el desarrollo de aprendizajes significativos en cada uno de ellos, con las consideraciones ya mencionadas. Tal como se alude en el libro de Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, una propuesta curricular, se enriquece con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de las habilidades socioadaptativas en los alumnos atendidos, permitiendo una mayor autodeterminación y mejora en su calidad de vida; situación que se reitera en documentos oficiales como: el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, entre otros.

El aprendizaje se basa principalmente en la observación e imitación que se realiza de otros, sobre todo, en nuestra niñez, sin embargo, se debe reconocer que esto no se da de la misma manera en las personas con discapacidad, sobre todo, cuando se habla de una severa o de discapacidad múltiple. Es sabido que ellos necesitan que esto sea enseñado intencionalmente, de una manera estructurada, con un enfoque funcional y sobre un marco natural. Asimismo, resulta importante que esta enseñanza se propicie desde edades tempranas, en las que se favorezca el desarrollo de habilidades que serán la base para aprendizajes cada vez más complejos, y que al mismo tiempo, le permitan ir respondiendo a necesidades inmediatas. Una intervención precisa y sistemática, mientras más rápido se inicie, es mucho mejor, ya que las posibilidades de ser cada vez más funcional se incrementan.

Es aquí donde la participación de los docentes y equipos de apoyo se recubre de importancia; puesto que se reconoce que también se enfrentan a lo que pareciera una gran disyuntiva: enseñar habilidades funcionales o realizar las actividades académicas de un plan de estudios oficial. Sin embargo, el docente de CAM no puede dejar de lado ninguna de las dos, y se habla entonces de una de las tareas que pareciera más

difícil: poder enseñar lo que establece dicho plan en contextos funcionales y de la vida diaria, es decir, experiencias prácticas que logren alinear lo establecido en el currículo oficial con las necesidades y habilidades del alumno, y no a la inversa; considerando también su edad cronológica.

Pensando en todo lo anterior, surge esta Guía Curricular, como un medio que contribuya a brindar una atención educativa que sea adecuada, pertinente e inclusiva; siendo al mismo tiempo, una herramienta que oriente al personal de este servicio, en su labor docente y como especialista en discapacidad múltiple o severa, sordoceguera o trastornos generalizados en el desarrollo.

Sin duda, será un elemento de apoyo, que no cuenta con recetas exactas para la atención de cada uno de los alumnos que se tienen en los grupo, sí complementa y fortalece la acción del docente, siendo una ayuda que le permita cumplir su compromiso de contribuir en la mejora de su calidad de vida debido a que cada uno presenta necesidades muy específicas, aunque tengan la misma discapacidad.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa; los cuales, también deben ser considerados desde esta propuesta curricular. En este caso, se toman en cuenta los propuestos en el Plan de Estudios 2011, así como aspectos importantes planteados en el Programa Especial de Educación Intercultural 2013-2018; ya que se identifican, precisamente, como esas condiciones necesarias para la puesta en marcha de este documento; aunque es preciso mencionar que estos principios contemplan las implicaciones relacionadas con la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad múltiple, severa, sordoceguera y trastornos generalizados en el desarrollo; así como las características relacionadas con el servicio escolarizado de educación especial.

CENTRAR LA ATENCIÓN EN LOS ESTUDIANTES Y EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Al igual que en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, en esta guía curricular se reconoce al alumno como punto de partida y meta del trabajo de los profesionales de la educación especial; al dirigir sus acciones a favorecer su desarrollo integral y para la vida, a fin de que pueda resolver situaciones problemáticas que el entorno y la vida cotidiana le presenten; tomando en cuenta siempre que el referente primordial es el alumno mismo.

La esencia de este principio, resulta del reconocimiento de la diversidad; algo que en educación especial debe considerarse de forma prioritaria. Se hace importante que el maestro de grupo en CAM cuente con un amplio conocimiento de todos y cada uno de sus alumnos; identificando sus fortalezas, áreas de oportunidad, cómo aprende, qué le motiva, cómo trabaja mejor, cómo se comunica, etc. (Esto no representa que el maestro deba tener toda la información en su memoria, sino que puede apoyarse en la consulta de los documentos en los que registra ese tipo de información como los informes de evaluación, IEP, PCA, registros de evolución, etc.); y que los tome en cuenta además, en acciones como la evaluación, planeación e intervención; para que a cada alumno le pueda ofrecer lo que verdaderamente requiere para atender a sus respectivas Necesidades Educativas Especiales.

Es importante recordar que los alumnos que presentan discapacidad múltiple o severa, tienen un ritmo y una manera muy peculiar de aprender, incluso en aquellos que presentan una misma discapacidad. Se debe tener siempre presente que el aprendizaje de estos alumnos no se da de manera incidental; se debe habilitar y facilitar el mismo. Por ende, será labor del docente conocer y tomar en cuenta, dentro de su trabajo, los diversos estilos de aprendizaje que poseen los niños y jóvenes que atiende (más información al respecto puede consultarse dentro de esta misma guía, en el apartado de estilos de aprendizaje, dentro de los criterios metodológicos).

PLANIFICAR PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE

La planificación es un punto relevante de la práctica de cualquier docente, y al hablar del maestro de grupo en CAM, no puede ser la excepción, se trata de una de las herramientas con que cuenta para potenciar el desarrollo intencionado de aprendizajes pertinentes y adecuados en sus alumnos.

Evidentemente, se identifica que en los alumnos que asisten a un CAM, el potenciar el aprendizaje tiene muchas implicaciones, sin darse nada por hecho, así que, lo primero es contar con un amplio conocimiento del alumno, para conformar una clara visión de lo que se pretende lograr con cada uno de ellos, a corto, mediano y largo plazo. De este modo, todas y cada una de las acciones que se realicen, contribuirán a su desarrollo integral, de una manera vinculada y en una secuencia lógica que parta de lo más simple, es decir de los prerrequisitos que les permitan el avance a situaciones cada vez más complejas. Esto llevará a la realización de una planeación en diferentes tiempos y modalidades, tal como es el caso de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA), que surge de la información recabada en el proceso de evaluación psicopedagógica, misma que es concentrada en el documento denominado: Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP).

Asimismo, habrá de reconocerse que éstos no son los únicos documentos que dan forma al trabajo de un docente de CAM, al presentar una visión muy particular de cada uno de los alumnos, sin embargo; el docente cuenta con otra herramienta, que parte y se apoya de estos documentos, como es el Proyecto de grupo, que en algunos casos se denomina también Plan anual de grupo, que ayuda a conjuntar la visión completa del grupo que se atiende.

La planificación en el caso de CAM, debe también considerar que no es objeto de un momento o de la simple selección de aprendizajes, sino que tiene que ver con la definición clara y precisa de los mismos, donde se tome en cuenta: las características y necesidades de cada alumno, su edad cronológica, restos funcionales de visión, audición, nivel cognitivo, formas de comunicación, conocimientos previos, intereses, gustos, hábitos y contextos en los que se desarrolla; que puedan ser tomados para su trabajo en diferentes periodos de tiempo, de tal modo que sean alcanzables de manera óptima por los alumnos; en forma útil y contextualizada; donde las actividades no se limiten únicamente al uso de lápiz y papel, dado que no todos los alumnos satisfacen con esto sus necesidades educativas especiales. No se niega que habrá alumnos para los que esto sea de utilidad y se encuentra dentro de sus posibilidades; sin embargo, para otros, habrá actividades que sean más prácticas y de la vida diaria que les permitirán interactuar y participar de una manera más exitosa en los diversos contextos en que se desenvuelven.

Sin embargo, también debemos reconocer que la tarea de planear no termina con la definición de aprendizajes esperados; esto es el inicio de lo que será la construcción de las bases para el trabajo directo con los alumnos, que es donde realmente cobra vida todo lo que se propone. Así, para el diseño de una planeación se requiere tomar en cuenta lo siguiente:

- Aunque se trate de una planeación grupal, debe responder a las necesidades y características de cada uno de los alumnos, de tal modo que todos estén incluidos en las actividades.
- Seleccionar y/o definir aprendizajes esperados claros, precisos, observables, verificables y que se encuentren dentro de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos; que serán referentes para planeación y evaluación.

- Los aprendizajes esperados y actividades propuestas, deben implicar un desafío intelectual, donde el reto no resulte tan difícil que los alumnos y el propio maestro caigan en la frustración, ni tan fáciles que lleguen al fastidio.
- Contemplar los conocimientos previos que posee el alumno.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, con participación según sus posibilidades.
- Que exista congruencia entre los aprendizajes esperados y las actividades propuestas.
- Definir los ambientes en que las actividades serán desarrolladas.
- Gestionar ambientes de aprendizaje áulico y colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Definir las formas de comunicación que pueden ser de las más concretas a las más abstractas, es decir, desde movimientos corporales (evidentes o casi imperceptibles) hasta el habla, según el caso de cada alumno.
- Definir las adaptaciones necesarias al alumno: materiales, equipos y en el ambiente.
- Establecer periodos para las planeaciones y tiempos para cada actividad, sin que esto implique rigidez, sino que por el contrario, permita que las actividades sean concluidas y cumplan lo esperado, manteniendo el interés de los alumnos.
- Considerar evidencias de desempeño congruentes con lo planteado en los aprendizajes esperados y con las notas pertinentes o a través de los instrumentos de evaluación adecuados; que brinden información al docente y a los demás involucrados en el proceso de atención del alumno, para la toma de decisiones y continuar impulsando su aprendizaje.

Así, se retoma la importancia de conocer a los alumnos a profundidad para ser capaces de responder a preguntas como las que a continuación se presentan:

- ¿Con los conocimientos previos que poseen los alumnos, pueden hacer frente a los aprendizajes y actividades propuestas?
- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para la adquisición de aprendizajes por parte del alumno?
- ¿El niño es capaz de realizar la (s) actividad (es) propuestas?
- ¿Se consideran modificaciones específicas para uno o varios niños, dentro de las actividades, a fin de que todos puedan participar en ellas?
- ¿El tiempo dedicado a cada actividad es adecuado para su cumplimiento, sin tiempos muertos o excesiva presión?
- ¿Se definen tiempos adecuados para la realización de cada actividad?

- ¿La actividad es vital para su independencia o autonomía?
- ¿Se considera el aprovechamiento de ambientes naturales para el desarrollo de actividades que favorecen el logro de aprendizajes?
- ¿De qué manera se implicará al alumno en su propio proceso de aprendizaje?
- ¿De qué manera se pondrán en práctica los saberes alcanzados?
- ¿Qué desempeños harán evidentes los logros en los aprendizajes?
- ¿El alumno transfiere lo que aprende en el servicio educativo hacia otros espacios o situaciones de su vida diaria?
- ¿Cómo serán registrados esos logros?

GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE

De acuerdo a este mismo apartado del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, se define como ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Tal como aquí se menciona, la labor del docente es fundamental para el desarrollo de estos ambientes; no sólo en los ambientes físicos, sino que debe favorecer un clima agradable y propicio, en el que exista respeto, que brinde al alumno la confianza y seguridad necesaria para participar activamente en las situaciones de aprendizaje planteadas, con agrado y disfrute; con reglas de comportamiento conocidas que vayan en concordancia con el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos; donde se puedan establecer interacciones entre maestro-alumno y alumno-alumno, que permiten la creación de vínculos trascendentales entre ellos.

Todo esto, exige a maestros y alumnos su participación en la creación de tales ambientes de aprendizaje (Duarte 2003), pudiendo observarlo en la siguiente tabla:

<i>Participación del docente</i>	<i>Participación del alumno</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Planeación previa. • Guía, orientación y apoyo a los alumnos hacia el desarrollo de una competencia. • Brinda información necesaria y suficiente en el momento oportuno. • Contextualiza los aprendizajes propuestos. • Realiza mediación pedagógica • Creación de un ambiente de comunicación y cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo de las actividades a realizar y su participación dentro de ellas. • Disposición a ser enseñado a participar, con el estímulo adecuado del docente. • Recibe la ayuda necesaria y oportuna por parte del docente. • Reconocimiento de sus propias habilidades y apertura para adquirir nuevas habilidades de las que poseen sus compañeros o maestros. • Acepta retos teniendo claro el beneficio que obtendrá al superarlo.
<p>Nota: En función de lo mencionado por el autor, la participación del docente genera la del alumno.</p>	

Tabla 1. Participación del docente y del alumno en ambientes de aprendizaje. Duarte (2003)

Asimismo, han de considerarse tres condiciones esenciales para el ambiente de aprendizaje, que son: delimitado, estructurado y flexible, situaciones que en CAM se hacen inminentes para el desarrollo de competencias. Además de estas condiciones, en la gestión de ambientes de aprendizaje, hay algunas recomendaciones, que también hace Duarte (2003), y que debemos tomar en cuenta como docentes:

- a) **Generar ambientes que desarrollen competencias y capacidades.** Se trata de desarrollar capacidades para la resolución de problemas relacionados con su vida y su contexto, no únicamente problemas matemáticos con números y algoritmos, sino todos aquellos que les permitan participar e interactuar de mejor manera en los diferentes contextos en que se desenvuelve, así como responder a sus propias necesidades, de acuerdo a sus características y las de su entorno.
- b) **Generar ambientes participativos y democráticos.** Esto lo favorece sin duda, el maestro, quien propicia ambientes de comunicación y diálogo, además de la práctica de valores y obligaciones; donde los niños aprenden más por lo que observan y vivencian, que por los discursos escuchados o la copia coloreada. La congruencia entre lo que hace y dice el maestro, es crucial para que realmente genere nuevos patrones de conducta y convivencia social en sus alumnos. No puede pasarse por alto que un maestro es un modelo a seguir para sus alumnos, su ejemplo, la forma de ver concretamente algo tan abstracto como las actitudes. Y sin duda, en ese marco de derechos, siempre debe garantizarse la participación de todos y cada uno de nuestros alumnos, a lo largo de la jornada y en todas las actividades que se proponen, pues aún con lo diverso de sus necesidades y características, todos pueden contribuir en el trabajo, en situaciones de verdadero aprendizaje y no sólo como espectadores de lo que hacen otros compañeros y que se encuentra lejos de sus posibilidades. Se debe proponer algo acorde a lo que cada uno puede aportar y que esté en relación al trabajo del grupo en su conjunto, con la gradualidad correspondiente en la complejidad de los aprendizajes y actividades. Se debe recordar que todos los alumnos, aún con las más severas afectaciones, poseen habilidades que hay que descubrir y potenciar. Es aquí, donde también se hace primordial contar con la visión de grupo en su conjunto y de cada alumno en lo particular, desde el momento en que se planea, para que todos se involucren en las actividades, con la gradualidad correspondiente en la complejidad de éstas y de los aprendizajes; destacando las modificaciones necesarias para que el alumno logre esa participación con atención a sus necesidades y estilos de aprendizaje.
- c) **Generar ambientes inclusivos.** Sabemos que los aprendizajes y necesidades son diferentes en los alumnos, de acuerdo con su edad, madurez, experiencias, discapacidad, estilos de aprendizaje, características en general; por lo cual, como docentes de CAM, se deben organizar y presentar situaciones de aprendizaje que realmente gestionen la progresión de los mismos, atendiendo a la gran diversidad de los alumnos, sin descuidar a ninguno de ellos. Todos habrán de tener un papel importante en el logro de las tareas, participando con sus propios medios y las ayudas pertinentes. Esto lleva a reiterar la importancia de que las situaciones de aprendizaje sean interesantes, relacionadas con su vida real, preocupaciones y experiencias, a fin de que el aprendizaje resulte significativo; permitiéndoles a los alumnos, despertar el sentido de pertenencia a su grupo.
- d) **Creación de ambientes estimulantes y lúdicos para el aprendizaje.** El juego es llamado el motor del desarrollo, pues para los niños es su forma natural y placentera de aprender y entrar en contacto con el mundo, de practicar y de mejorar sus habilidades. Satisface muchas necesidades en la vida del niño, como ser estimulado y divertirse, satisfacer la curiosidad y explorar. También favorece el crecimiento de las capacidades sensoriales-perceptuales y habilidades físicas que a su vez ofrece oportunidades de ejercitar y ampliar las habilidades intelectuales, el desarrollo social y mejora la creatividad (Bañeres, et al, 2008). El juego acostumbra ser más usado en etapas tempranas y tiende a dejarse en edades superiores; sin embargo, a lo largo de la vida puede ser de gran ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque es importante que el tipo vaya cambiando a medida que los alumnos crecen, independientemente de su discapacidad; ya que sus necesidades e intereses se van modificando; y de no tomarlo en cuenta, se caería en la infantilización. Aquí es importante que el maestro planee conscientemente los juegos a utilizar, de manera que realmente favorezca los aprendizajes planteados, y no resulten únicamente un medio para pasar el tiempo o de proponerlo porque desarrolla infinidad de habilidades, pero sin tener claro el qué o para qué. Los juegos pueden ser utilizados para ofrecer de una manera diferente y atractiva, actividades que por su naturaleza se pensarían en una escuela tradicional, con lápiz, papel y sentados en su banca. Al planear, el maestro de CAM debe tener muy claro qué pretende

desarrollar, las características de sus alumnos, el tipo de juego que se utilizará para beneficiar determinados aprendizajes (Por ejemplo, a grosso modo: el juego de roles o dramatizaciones puede beneficiar el desarrollo socio-emocional, la simbolización y creatividad; los juegos de mesa, facilitan el aprendizaje de contenidos académicos específicos y los deportes ayudan al desarrollo de la motricidad); habrá que prever la manera de interactuar con sus alumnos, de tal forma que faciliten el progreso del juego.

Se destaca que el docente es un gestor del aprendizaje que debe proponer, construir y crear las condiciones que más favorezcan la construcción de dichos aprendizajes, echando mano y aprovechando al máximo, los ambientes naturales donde se aplican los conocimientos, habilidades y conductas que se quieren desarrollar en los alumnos; a fin de que la experiencia resulte real, significativa y se contribuya al mismo tiempo a la transferencia y generalización.

Bien es sabido que no siempre se puede tener una cocina, un comedor o una tienda, a nuestra disposición, pero aquí es donde entra la creatividad y gestión de los docentes para conseguir el acceso a los lugares reales; o bien, para recrear ese contexto en el aula; así como aprovechar momentos específicos de la jornada en los que se pueda contribuir al desarrollo y puesta en práctica de aprendizajes. Así se puede observar que es más significativo para el alumno seguir una secuencia para lavarse las manos que colorear una fotocopia que ilustra la acción; o tomar una cuchara a media clase, cuando es mejor llevarlo a que lo haga durante el almuerzo, por ejemplo. Tampoco se debe pasar por alto que hay otros ambientes como el hogar, donde existen grandes posibilidades para continuar el aprendizaje de habilidades en contextos reales, y que deben ser también usados, de forma intencionada, con las respectivas orientaciones para que la familia apoye de forma precisa y correcta en esas actividades.

Retomando esta última frase; al hablar de ambientes naturales y de aprovechar las situaciones cotidianas, no quiere decir que esto se dé de un modo improvisado, sino que debe ser resultado del análisis interdisciplinario que se realiza para determinar las Necesidades Educativas Especiales y las prioridades en la atención de las mismas. Desde luego, el trabajo ha de partir de un plan anual de aula y de la PCA de los alumnos, para que pueda ser sistemático y continuo, contando con el apoyo de las áreas involucradas, de manera coordinada, con acciones hacia la meta definida.

TRABAJAR EN COLABORACIÓN PARA CONSTRUIR EL APRENDIZAJE

Este principio puede ser visto desde diversas perspectivas y relaciones, ya que en la atención a las NEE de los alumnos que asisten a los CAM, se encuentra la participación de diversas figuras involucradas para dar una respuesta educativa a estos requerimientos, que resultan ser multidimensionales. Entonces, se observa la participación de los profesionales de educación especial que laboran en los servicios escolarizados (docentes, directivos, equipos de apoyo, autoridades educativas, etc.), pero también integrantes de la familia del menor, otros profesionales e instituciones y, por supuesto, del propio alumno.

Teniendo tal diversidad y número de personas involucradas en el proceso de atención, se hace necesario hablar de un trabajo colaborativo, no sólo entendido como la disposición para el trabajo en equipo, el compartir espacios o temáticas en el trabajo con los alumnos, al verlo como una situación de trabajo donde se desarrollan roles que se relacionan, complementan y diferencian en prosecución de una meta común, logrando algo que nunca podrían haber logrado solos (Hernández, 2011).

Sin duda, esta última parte del párrafo anterior, enfatiza la importancia de la colaboración que debe existir entre todos los involucrados en el desarrollo integral de los alumnos. Ya se ha mencionado en otros momentos que en esta intención no sólo participa el maestro de grupo sino otros profesionales que deben tener una visión y esfuerzos comunes evitando el trabajo aislado donde sin duda se observarían algunos cambios y avances, pero nada comparado con lo que se lograría si todos los afanes se dirigen hacia una misma meta.

En este sentido, no significa que todos deban realizar una intervención igual; ya que la riqueza de esto consiste en buscar lo mismo, pero abordarlo con la perspectiva y aporte diferenciado de cada área. Esta diferencia se hace muy evidente entre el trabajo del docente y de las áreas de apoyo, puesto que el primero se enfoca al logro de aprendizajes esperados, mientras que el equipo se encarga de favorecerlos a través del desarrollo de habilidades o funciones, ya sea en lo psicológico, comunicativo o adaptativo. Esto no quita que el maestro en ocasiones pueda abordar el trabajo de habilidades en su intervención para favorecer el logro de aprendizajes (no cómo única base o preponderancia), sin que esto implique que deba convertirse en psicólogo o maestro de comunicación; sino que se debe hablar del seguimiento de sugerencias brindadas por parte del equipo de apoyo para que efectivamente se favorezca el aprendizaje y se dé continuidad a lo que cada uno trabaja, a fin de hacerlo sistemático y continuo, situación que no sería plena si sólo se espera a que determinado especialista realice todo el trabajo en sus sesiones, que por lo general se encuentran espaciadas.

Aquí se puede encontrar una diferencia entre aprendizaje y desarrollo, que se evidencia en el porcentaje de intervención relacionada con uno y otro, por parte del personal del CAM. Es decir, el maestro aborda más aprendizaje que desarrollo, mientras que en las áreas se da a la inversa, es decir, más desarrollo y menos aprendizaje. Esto puede observarse en el diagrama que se presenta a continuación:

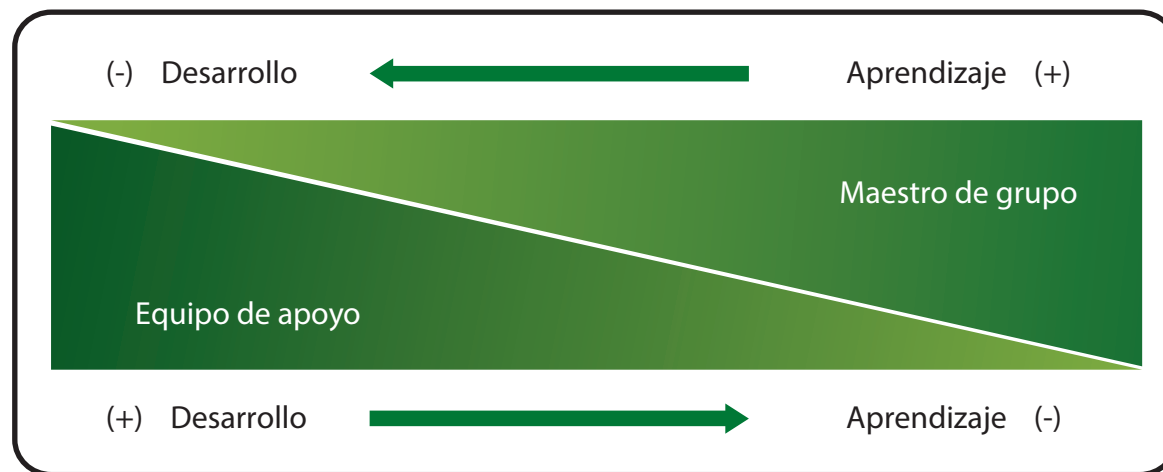


Figura 1. Intervención diferenciada del maestro de grupo y equipo de apoyo. Vázquez, M. (2009) El psicólogo de educación especial

Por otro lado, el trabajo que se establezca, habrá de considerar elementos de un equipo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, sobre todo, este último, base del pensamiento complejo, que enmarca lo propuesto por la reforma; esa integralidad en la formación de

las personas, que nada tiene que ver con el término de complicado, sino que resulta ser una nueva perspectiva para designar al ser humano y su relación con el medio. Se comprende al mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, y así debe verse el trabajo dentro de un CAM, como un tejido de distintos hilos, que tienen sus características propias, pero sólo juntos pueden conformarlo.

Así, se observa que los profesionales forman un equipo multidisciplinario cuando cada uno trabaja con los alumnos (ya sea individual, subgrupal o grupal, dependiendo de las necesidades), por ejemplo, en el proceso de evaluación, cada área, desde su muy particular perspectiva, identifica las fortalezas y áreas de oportunidad del alumno y los contextos involucrados, a través de la aplicación de diversos instrumentos.

Una vez que todas las áreas cuentan con dicha información, pueden llegar a un trabajo interdisciplinario, donde cada uno de los integrantes del equipo, comparte al resto la información obtenida de su trabajo en lo multidisciplinario. Dentro de este equipo, se integran y organizan los distintos aportes profesionales, con la coordinación del director, de tal modo que las decisiones del equipo están ligadas entre sí. Los miembros del equipo interdisciplinario analizan con profundidad la información recabada por todos y cada uno, a fin de precisar las metas a cumplir con el alumno, determinando quiénes y cómo intervendrán en la atención.

El equipo se percibe como transdisciplinario, al momento de la puesta en marcha de las acciones definidas. Aquí, cada uno de los especialistas realiza acciones desde la perspectiva de su función, pero no de manera aislada, ya que entre ellas pueden brindarse sugerencias para que sean aplicadas por otra área, todos persiguen un objetivo común que se encuentra establecido desde la PCA. Al proponer y poner en práctica lo planeado, se proyectan estrategias que se comparten y que ofrecen a cada uno de los especialistas la oportunidad de ampliar sus conocimientos en otras áreas sin que se realicen funciones que no les corresponden. Simplemente se trata de eficientar tiempos en la atención de los alumnos. Por ejemplo, considerando que el área de psicología sólo atiende al alumno una vez por semana, los avances serían muy lentos; pero si el psicólogo brinda las sugerencias adecuadas al docente y este las lleva a cabo dentro de su propio trabajo, se pueden ver mayores avances puesto que el docente se encuentra con el alumno todos los días de la semana. Lo esencial de la transdisciplina radica en la retroalimentación a las otras áreas, ya que todas se enriquecen con el conocimiento de las demás. Un especialista no puede estar al margen del conocimiento de los aprendizajes esperados y de lo que otras plantean, siempre debe buscar y saber qué tiene que ver con las demás para explicar y responder a las necesidades de los alumnos. Se relaciona con la forma en que confluyen e impactan todas las áreas en la atención que se brinda.

En este modelo se mencionan tres postulados (Guevara, 2011):

1. **Compartir** conocimientos y prácticas básicas que permitan conocer, interpretar y hacer frente a situaciones relacionadas con la atención del alumno y la puesta en marcha de su PCA.
2. **Disposición positiva y motivada** de los miembros del equipo para compartir e integrar sus conocimientos a la atención del caso.
3. **Intercambio de información técnica** entre los involucrados en el proceso de atención, ya sea para conocer avances del alumno o bien, ante consultas relacionadas con el cómo llevar a cabo determinadas acciones de la PCA, o actividades específicas en torno al desarrollo o atención del alumno, en algún área en particular. Éste, se puede mencionar como uno de los puntos clave del trabajo en equipo en el Centro de Atención Múltiple, puesto que la comunicación es la que permite que se obtengan avances más importantes al generalizar e intercambiar información y estrategias.

Esto lo podemos observar en la siguiente tabla:

Equipo Multidisciplinario	Evaluación de los alumnos por cada una de las áreas de atención con que cuenta el CAM.	Mtro. de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica evaluaciones estandarizadas, no estandarizadas y técnicas para conocer del alumno su nivel de competencia curricular, habilidades adaptativas, estilo de aprendizaje, motivación para aprender, desarrollo en áreas específicas como motora, intelectual y comunicación
		Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual.
		Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica instrumentos y técnicas que ayudan a conocer el desarrollo comunicativo-lingüístico y las competencias comunicativas del alumno y de la influencia del contexto.
		Trabajo social	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica estudio de primer nivel, para realizar la evaluación socio-familiar de los alumnos.
Equipo Interdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo comparten y analizan la información obtenida durante las evaluaciones, coordinados por el director. • Determinan fortalezas y debilidades, a partir del análisis realizado. • Definen las metas a cumplir con los alumnos, quiénes intervendrán y de qué manera. • Llenado IEP Y PCA, en una puesta en común donde participen todos los integrantes. <p>En esta actividad, es importante que se tenga un espacio donde el docente y equipo interdisciplinario, compartan con los padres de los alumnos, la información que se registró en la PCA, a fin de que cada uno de los involucrados, asuma los compromisos correspondientes (individuales y de manera conjunta).</p>		
Equipo Transdisciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa al alumno de manera integral. • Se tienen metas muy claras para lograr con los alumnos, y cada especialista aporta desde su área, las habilidades necesarias para contribuir al logro de ellas y los aprendizajes propuestos. • Puesta en marcha y seguimiento PCA. • Realización de proyectos en común. • Visualización de cómo influyen las acciones que se realizan en la atención del alumno, es decir, la trascendencia del hacer. • Intercambio sistemático y continuo de información, respecto a los avances de los alumnos. • Se enriquece la disciplina con información de otras. 		

Tabla 2. Diferencia entre equipo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.

Se hace importante también el hablar de que este trabajo colaborativo no sólo se da entre profesionales, sino que debe considerar la participación de la familia, y cambiar la concepción que en ocasiones se tiene de ellos, pues los padres también poseen información relevante acerca de los alumnos, tienen expectativas respecto a la atención que se ofrece a sus hijos y a lo que esperan logren en aprendizajes, que deben ser tomadas en cuenta y centrarlas, de ser necesario. Asimismo, conforman otro de los ambientes naturales de aprendizaje, donde deben trabajarse y transferirse los aprendizajes propuestos, para lo cual requieren de la orientación y de los apoyos pertinentes de los profesionales, que no deben dar nada por hecho y estar seguros de que los padres han comprendido lo que se pretende o solicita, recordando que aunque ellos conocen a sus hijos, no son especialistas ni maestros. Con todo lo anterior, se puede contribuir a que los apoyos en casa sean más certeros y beneficien al alumno.

Además, una labor de gestión que se da primordialmente por parte de trabajo social y dirección, han de abrir la puerta a posibilidades con otros centros e instituciones que cuenten con recursos materiales o humanos que ayuden a mejorar las condiciones físicas en el plantel o que proporcionen un espacio de aprendizaje mediante la visita de los alumnos a sus instalaciones, así como favorecer el proceso de sensibilización a la comunidad, que lleve posteriormente a la apertura para la integración laboral de personas con discapacidad en fábricas, microempresas o empresas.

De igual manera, pueden ampliarse los horizontes y posibilidades de mejora, a través de los intercambios con otros docentes y profesionales que cuentan con otras habilidades y experiencias en el trabajo. La forma puede ser tan variada como la creatividad de los docentes y demás personal de educación especial, ya sea de manera presencial, entre compañeros del mismo Centro, en el día a día o en una reunión de Consejo Técnico Escolar; en intercambios con personal de la propia Zona Escolar o de otras (capacitaciones, reuniones de directivos o de personal docente y de apoyo); o incluso, aprovechando los medios electrónicos como el correo, las redes sociales, los foros o los blogs, que amplían el campo de intercambio, no sólo entre los maestros del centro o la zona, sino incluso con maestros con los que no se tiene la oportunidad de comunicarse físicamente.

PONER ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Así como en el Plan de Estudios de educación Básica 2011 se habla de estos aspectos; en este documento se retoma la idea de considerar su importancia en el proceso de atención que ofrecen los CAM, reconociendo que se trabaja y busca el desarrollo constante de competencias y aprendizajes esperados en los alumnos, a partir de sus características y necesidades.

Recordemos que una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) [SEP, 2011].

Este es un concepto que se ha estado manejando desde que inició el proceso de reforma a la educación básica; sin embargo, conviene mencionar que las competencias son las mismas para todos los individuos, independientemente de que presenten o no discapacidad. Lo que realmente marca la diferencia entre una persona u otra, es el nivel de logro de una competencia, el cual está determinado por los aprendizajes esperados propuestos.

De tal modo, tenemos al aprendizaje esperado como un elemento que define lo que se espera que logren los alumnos, expresado en forma concreta, precisa y observable. Es un referente para la planeación y evaluación que realizan los docentes; ya que ayudan, por una parte, en la

organización de su trabajo, contribuyendo en la definición de actividades, medios y materiales para la ejecución de la clase; y por otra parte, en la definición de los criterios de evaluación de las competencias. Es importante que se definan bajo una secuencia lógica de desarrollo desde los niveles más básicos hasta alcanzar los avanzados, de acuerdo a las posibilidades de cada alumno.

Las competencias no se adecuan, los aprendizajes esperados sí, debido a que son indicadores de logro de una competencia; sobre todo, con los alumnos con discapacidad severa o múltiple, quienes en su mayoría, se encuentran lejos de alcanzar los aprendizajes que en los planes de estudio vigentes se manejan. En estos casos, más allá de forzar el trabajo con aprendizajes textuales, es mucho mejor y más benéfico para los alumnos y el mismo maestro, realizar una alineación de las NEE que presentan con lo que se propone en programas de estudio y no a la inversa. Esto, considerando que al partir de la necesidad del alumno, se tienen más oportunidades de responder a ellas por la claridad que se lleva en el proceso a seguir para alcanzar niveles más complejos en tales aprendizajes y, recordar que más allá de favorecerlos de manera improvisada, debe estar presente una definición clara y a conciencia de esas necesidades y las prioridades que existen entre ellas, de modo, que contribuyan al desarrollo de habilidades que deben ser aprendidas para un mejor desenvolvimiento actual, pero que al mismo tiempo, abonen elementos para la vida adulta.

Pensando en esto, se hace crucial la precisa intervención del docente de CAM, para aprovechar el ciclo que se trabaja con los alumnos, asegurando que se desarrollarán al máximo las potencialidades de cada uno, sin dejar para los docentes de los grados o ciclos siguientes la responsabilidad de los aprendizajes que no se lograron en su debido momento; o bien, que un trabajo sistemático y con logros que se viene realizando, se vea truncado y no se le dé un seguimiento que haga que los avances del alumno se detengan o incluso se tengan retrocesos. Es importante señalar que por las características de la población que se atiende, tan diversas y particulares al mismo tiempo, los avances parecen imperceptibles aunque no lo sean, pero a través del tiempo se hacen notorios, no porque aparezcan como por arte de magia, repentina o milagrosamente, sino por la suma de los esfuerzos de cada una de las personas y especialistas que han intervenido a lo largo de su proceso educativo.

Un aprendizaje esperado, para ser considerado de este modo, el desempeño esperado debe encontrarse dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del alumno; ya que de no ser así, se estaría enfrentando al alumno y al propio docente a la frustración. Aquí se reitera la disyuntiva respecto a si los aprendizajes se diseñan o toman tal como están. En función de lo que se ha mencionado, y considerando las características de los alumnos, se puede realizar lo siguiente:

- **Seleccionar un aprendizaje esperado tal como lo propone el currículo oficial**, cuando el alumno lo requiere para avanzar en el desarrollo de competencias, siempre y cuando, el docente se encuentre seguro de que el aprendizaje está dentro de la ZDP y cumple con todas las características mencionadas en este principio, como el hecho de que responde a las necesidades prioritarias del alumno. También pueden elegirse aprendizajes de grados o niveles inferiores, siempre y cuando, la edad del alumno no se pase por alto; al grado de tratar a un joven de 13 como niño de 5 años, por tomar aprendizajes de preescolar.
- **Tomar aprendizajes textuales o adaptados de otros materiales o guías**, como lo mencionado en La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista que oferta el Instituto de Educación de Aguascalientes y que se publica a la par de este documento, entre otras; siempre y cuando se tomen en cuenta las características y necesidades del alumno, así como los fundamentos e indicaciones que estos documentos ofrecen para su manejo adecuado.
- **Tomar los aprendizajes textuales que se proponen en esta guía curricular**, considerando que éste corresponda a las necesidades del alumno, ubicándose en su ZDP, independientemente del grado que cursa, lo que se puede consultar de manera más amplia, en el apartado de organización general de los aprendizajes, de esta guía.

- **Diseñar aprendizajes esperados que se relacionen con las necesidades de los alumnos**, que sean adecuados y funcionales para su vida actual y futura, especificando en forma clara lo que se espera. Esto cuando no se encuentre uno más pertinente en los programas de estudio 2011 o en esta guía curricular, ya sea porque no se encuentra como se requiere o porque implica un desempeño que se puede ubicar en un nivel intermedio entre dos grados de los propuestos en este documento. O bien, cuando es necesario desglosar alguno de éstos, para su trabajo a lo largo del ciclo escolar. Aquí se destaca la competencia profesional que caracteriza a un docente de CAM en actividades de este tipo.

USAR MATERIALES EDUCATIVOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

El aprendizaje no se desarrolla de la nada, sino que surge de la interacción de los sujetos con las personas, los objetos y el medio, situación que es la que enriquece los conocimientos que poseemos, modificándolos para su asimilación e incorporación a nuestros esquemas. Dichas interacciones se apoyan en los objetos que existen a nuestro alrededor, mismos que pueden y deben ser aprovechados, sobre todo si queremos hablar de entornos naturales de aprendizaje, que nos implican aprender en situaciones lo más reales posibles. Claro está que existe también diversidad de materiales educativos que pueden ser usados por los docentes en su tarea.

En la escuela se debe favorecer el aprovechamiento de dichos recursos, que implican lo que proporciona el entorno, materiales didácticos y otros, sin limitarse al uso exclusivo de los libros de texto o las fotocopias. Los beneficios del uso equilibrado de los materiales didácticos, son los siguientes:

- Facilitan el logro de los aprendizajes propuestos.
- Hacen más significas y atractivas las actividades.
- Consolidan conocimientos previos.
- Favorecen la vinculación de aprendizajes anteriores con nuevos.
- Despiertan el interés y favorecen la atención en algunos estudiantes.
- Presentan experiencias iguales y cercanas a la realidad que vivifican la enseñanza, influyendo favorablemente en la motivación y comprensión por parte del alumno.
- Proporcionan al alumno variedad de experiencias que facilitan la aplicación de su aprendizaje a situaciones de la vida real.
- Evitan aquellas actividades que sólo se basan en fotocopias o el uso exclusivo de papel y lápiz.
- Propician la creatividad.

Los materiales educativos a utilizarse deben estar pensados y seleccionados a partir de lo que se identifica en el IEP como necesidades prioritarias, y lo que se ha plasmado en la PCA, como definición de aprendizajes y apoyos para su desarrollo. Cada material debe tener un pro-

pósito muy claro y definido, siendo pertinente a las situaciones de aprendizaje y acorde con los intereses y necesidades del alumno.

Se debe reconocer que habrán materiales que no siempre pueden ser usados de la manera esperada, ya que las posibilidades de percepción o movimiento de los alumnos son variadas y pudieran requerir también de modificaciones, para que puedan acceder a aprendizajes académicos o, en la generalidad de los casos, al desarrollo y puesta en práctica de habilidades de la vida cotidiana, que favorezcan la independencia y el autocuidado, al permitir a la persona con discapacidad tener control sobre su ambiente. Esto puede ejemplificarse con el siguiente caso:

Si un alumno con dificultades en su motricidad no logra amarrar sus agujetas de momento, puede optarse por proponer el uso de zapatos con broche de velcro que resulta más accesible a las posibilidades con que cuenta. Esta decisión se toma al considerar que este tipo de zapato, ayudará a fortalecer sus habilidades de autonomía en el vestido, por lo que no tendrá que esperarse a que logre amarrar sus agujetas para que sea él mismo quien se ponga el calzado. No necesariamente se tiene que olvidar que el alumno aprenda a amarrar las agujetas, si se identifica que puede hacerlo en un mayor lapso de tiempo y que pueda encontrarse en su ZDP. De lo contrario, no hay que forzar este tipo de aprendizaje o uso de materiales; es decir, se pueden hacer modificaciones en los materiales originales o cambiándolos por otra presentación más fácil de manipular. Con esto se hace alusión a la selección de artículos que implican un menor grado de complejidad en su uso porque resultan más funcionales y favorecen la autonomía en algunas actividades. Esto no implica que se olvide el uso de materiales más complejos, pero sí que se defina a través del conocimiento que se tiene del alumno, cuál es la mejor opción para el logro de competencias y una mejor calidad de vida, en lo inmediato y en lo futuro; ya que esta imposibilidad en el uso de algún material, instrumento, prenda u objeto puede ser temporal o permanente, pero eso lo pueden determinar los profesionales que intervienen en la educación de los alumnos con discapacidad severa o múltiple. Habrá momentos en los que el aprendizaje sobre el uso de algunos materiales se encuentre fuera de su ZDP; por lo que es preciso posponerlo momentánea o definitivamente; pero esto no significa que deban verse afectadas de manera significativa otras áreas.

La adaptación de materiales se debe aplicar desde un principio de accesibilidad, incluyendo la opción de escoger el tipo de adaptación que se necesita en función del objetivo o las características de los alumnos. Prácticamente cualquier material es susceptible de ser adaptado. Debemos reconocer que estas modificaciones pueden ser de diversos costos y grados de complejidad; dependiendo de lo que se pretenda. En este orden de ideas se hace preciso hablar también de la asistencia tecnológica.

Por asistencia tecnológica entendemos *todo tipo de equipo o servicio que puede ser usado para aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad (tomado de <http://edicacionespecialpr.tripod.com/id37.html>)*.

Los equipos de Asistencia Tecnológica son objetos, sistemas o productos adquiridos comercialmente, adaptados o construidos con base en las características y necesidades particulares de cada persona con discapacidad. Algunos ejemplos de equipos de asistencia tecnológica son: bastones, andaderas, sillas de ruedas, tableros de comunicación, computadoras adaptadas, agendas y calendarios, corrector para lápiz, un abotonador, un mango más grueso o con diferente posición para cuchara, deslizadores para cierre de ropa, entre muchos otros que existen y pueden crearse por los docentes, según las necesidades de sus alumnos y la misma creatividad que poseen los maestros.

Entre estos recursos, podemos encontrar:

- **Libros de texto** con diversas temáticas que deben ser acorde a los intereses y características de los alumnos. No porque el alumno posea un nivel de comprensión o conceptualización bajo, quiere decir que toda la vida mostraremos textos propios para una edad inferior, sino que debe identificarse cuáles son los más pertinentes en cada caso y situación. De tal modo que puedan ser explorados por los alumnos y/o conocer su información a partir de la lectura del maestro.

- **Materiales audiovisuales, multimedia y haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).** Estos elementos permiten enriquecer las opciones de aprendizaje, de aprovechar diversos canales de entrada de la información, así como el desarrollo de habilidades en el uso y aprovechamiento de juegos interactivos. Las TIC's son altamente motivadoras, permitiendo obtener resultados positivos en el alumno. Esto tiene que ver con que se aproveche el interés de los niños y jóvenes por investigar, explorar, conocer y descubrir cosas nuevas de una manera lúdica. Por ello, se debe potenciar el acercamiento a los sistemas informáticos, ofreciendo a los alumnos los medios para el acceso a los mismos a través de la adaptación de sus elementos, como un teclado adaptado, de mayor tamaño; apoyos para muñecas, programas de audio para niños o jóvenes con discapacidad visual, etc. Esto visto desde la perspectiva en que el alumno puede tener acceso a ella, en espacios como el aula de cómputo. Sin embargo, hay aulas que cuentan con pizarrones electrónicos y este es otro recurso que el docente puede aplicar.
 - El manejo de **la computadora** por alumnos con discapacidad múltiple o severa no está contrapuesto, ya que, como se ha dicho, puede facilitar el logro de aprendizajes esperados propuestos y ser usada en cualquier asignatura. Se puede tener acceso a este recurso en el aula de cómputo cuando se cuente con ella. Asimismo, ofrece otras posibilidades como favorecer la comunicación, al ser un medio alternativo para ello. Además, se puede llegar a contar con recursos similares a las computadoras como las tablets, que a su vez, pueden fungir como un tablero de comunicación que no sólo aporta la imagen sino que cuenta con el sonido para hacer audible una idea o necesidad del alumno. Su uso debe partir desde el conocimiento de las normas para hacer uso de las computadoras, sin olvidar su cuidado.
 - Otro recurso tecnológico menos avanzado pero que también resulta de utilidad para los alumnos con discapacidad, puede ser la **calculadora**, que se observa como un medio para que se enfrenten y resuelvan algunos problemas de tipo matemático. Hay casos de alumnos que cuentan con posibilidades para su manejo y sobre todo, que pueden llegar a identificar qué tipo de operación deben realizar en un problema sencillo y que en ocasiones se ven limitados a su solución cuando se les quiere enfrentar a él con la solución exclusiva de la operación por escrito. En estos casos se debe pensar en lo más práctico y funcional para el alumno. Posiblemente se piense que el alumno no siempre tendrá cerca una calculadora y debe aprender a resolver problemas con papel y lápiz, pero lo primordial aquí es la comprensión del problema y su solución aún con ese apoyo; sin que se descarte totalmente la enseñanza del algoritmo por escrito, de acuerdo a lo prioritario y funcional que resulte para el alumno.
 - **Grabadoras o reproductores de sonidos o música**, son siempre recursos importantes que ayudan a favorecer el aprendizaje, permiten favorecer el desarrollo de habilidades psicolingüísticas como la comprensión auditiva, memoria secuencial auditiva, apoyar la expresión motora; así como el aporte a habilidades intelectuales; todas las anteriores enfocadas a la adquisición de aprendizajes o incluso llegar a ser un medio para que el alumno se autoevalúe.
 - **Reproductores de video**, aportan el recurso visual como apoyo al aprendizaje, al aprovechar este canal de entrada de información en el que pueden verse favorecidas habilidades psicolingüísticas, intelectuales, entre otras. Es una forma muy gráfica de observar y recibir modelamiento de alguna conducta o bien, de observar una situación que pueda ser generadora de un análisis de caso o proyecto. Este es uno de los recursos que pueden aprovechar los maestros cuya aula cuenta con equipo como el de Enciclomedia e igual que en el caso anterior llegar a ser un medio para que el alumno se autoevalúe.
- **Material concreto y real.** Muchos de los alumnos con discapacidad que son atendidos en los CAM, se ubican un nivel de desarrollo concreto, siendo muy pocos los que llegan al de las operaciones formales; por tal motivo, todo aquel material didáctico que les permita

percibir de manera tangible lo que se propone como aprendizaje, es benéfico para la apropiación de éste. Entre los más comunes podemos encontrar materiales parecidos a los reales, como monedas y billetes didácticos, balanzas, juegos de mesa, cuerpos geométricos, figuras, memoramas, loterías, maratones, materiales con texturas, etc.

El material real debe ser usado por excelencia en los Centros de Atención Múltiple, ya que nada mejor para hablar de una educación contextualizada, en la que estos se usan en lugares reales y en el momento en que se llevan a cabo: una cuchara y un plato en el comedor, un lavabo en el baño, el propio uso de monedas y billetes reales; aunque claro, es importante también que el docente o quien coordine la actividad, esté muy pendiente de la forma en que se manipulan, ya que existen niños que tienden a explorar los materiales introduciéndolos en su boca y esto puede representar algún tipo de riesgo, que con supervisión puede ser reducido.

- **Materiales para la comunicación.** Existen múltiples dispositivos, sistemas y recursos que favorecen la interacción comunicativa cuando existen dificultades para que pueda llevarse a cabo. Los sistemas aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Mientras que los sistemas alternativos, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente. Ambos sistemas permiten que las personas con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás, manifestando sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para afrontar y controlar su propia vida. Entre estos materiales se pueden encontrar los sistemas pictográficos, donde se representa el lenguaje mediante dibujos, fotos o imágenes; tableros de comunicación, la propia escritura, comunicadores portátiles, programas informáticos; entre otros (Abadín, et al., 2009). Esto también puede fortalecerse con lo mencionado en los criterios metodológicos, específicamente en las técnicas de mediación, de esta guía, donde se presentan algunos ejemplos del material que se puede elaborar.

Los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en actividades lúdicas y de aprendizaje, donde los alumnos comparten estos materiales y se benefician de las ventajas que les ofrecen para desarrollar aprendizajes que mejoren su calidad de vida. Es necesario señalar que aún con todos los beneficios que ofrecen los materiales, por innovadores y completos que sean, el docente será siempre un elemento significativo en el proceso educativo ya que es quien estructura y diseña las situaciones de aprendizaje más adecuadas para el alumno y da sentido al uso del material para apoyar el aprendizaje, por lo que no puede hablarse del uso del material sin la mediación del maestro de acuerdo a la forma en que el alumno lo requiera. Para que realmente cumpla con su propósito, es necesario que lo tenga listo para el momento y el aprendizaje que pretende favorecer, orientando al alumno y familiares, en los casos requeridos, sobre el uso y mejor aprovechamiento de estos recursos, y no resulten sólo un medio para pasar el tiempo, como en el caso de juegos didácticos.

Al final de este documento, en el apartado de Bibliografía sugerida y sitios de interés, pueden consultarse páginas en internet que contienen estrategias, sugerencias y bibliografía que enriquecen y apoyan el trabajo con la Guía Curricular.

EVALUAR PARA APRENDER

Al hablar de evaluación, sin duda se hace referencia a ese proceso sistemático y continuo, de recabo y análisis de información que permita la toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, la evaluación debe tener ese fin, ser un medio de aprender y cambiar para mejorar. Una institución educativa como un CAM, no puede estar lejana a la evaluación, ya que es parte fundamental del proceso de atención que se desarrolla en los servicios de educación especial. Se hace primordial por ser un medio para conocer a profundidad a

los alumnos e identificar sus avances. Al mismo tiempo, debe considerarse un insumo para replantear acciones que ayuden en un mejor aprendizaje de éstos, al replantear también la complejidad en lo planeado y en las estrategias que se aplican para lograrlo. Esto, debe llevar también al docente e integrantes del equipo de apoyo a reflexionar sobre su labor, a ser conscientes de lo que hacen y cómo impacta en el desarrollo de sus alumnos, así como de las competencias que ponen en juego y otras que deben movilizar para ello, a fin de realizar los cambios necesarios.

Todo esto, tiene que ver con el enfoque formativo que en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se plantea. En él, el docente y demás profesionales que intervienen en el proceso de atención, serán los encargados de realizar dicha evaluación, desde su respectiva función; de conocer siempre el nivel de competencia de cada alumno y cómo potenciarlo, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo; así como de comunicar esta información e involucrar en las acciones derivadas a los padres de familia de los menores, a fin de que comprendan el qué y para qué de lo que se hace y participen en los cómo. Es muy importante que los padres estén siempre enterados de lo que se espera que aprendan sus hijos, así como los criterios de evaluación, a fin de que puedan colaborar desde casa, claro que con las recomendaciones adecuadas, algo más allá de un simple “trabaje el control de esfínteres” o “ayúdelo”; que no siempre asegura que se haga, y no en todos los casos por falta de interés, sino por no saber cómo hacerlo.

Entonces se ve que este proceso de evaluación se da en diferentes momentos, que resultan conocidos, por lo que no se profundizará mucho en ellos. A continuación se presenta un listado general de los diversos instrumentos que se aplican en CAM, por cada una de las áreas que intervienen en la atención de los alumnos y los documentos en que se reportan los resultados obtenidos en dichas evaluaciones. Con mayor detalle, podrán consultarse algunos de ellos en el apartado de Evaluación de esta guía, específicamente los relacionados con la evaluación intermedia.

Momentos	Áreas	Instrumentos para obtención de evidencias	Documentos en que se informan resultados	Tipo de evaluación
Inicial o diagnóstica	Director (a)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • IEP y PCA 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Maestro de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas estandarizadas (ABS:S-2, Competencia Curricular, Evaluación Funcional, Evaluación Trastorno Neuromotor, IDEA, Guía Portage, PAC). • Pruebas no estandarizadas, elaboradas por el docente. • Guías de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación del área de aprendizaje. • Diagnóstico de grupo. • IEP y PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.

Inicial o diagnóstica	Psicología	<p>Escalas o inventarios del desarrollo más comunes (no son los únicos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía Battelle. • Guía Portage. • PAC. • PAR. • Escala Vineland. <p>Pruebas de capacidad y no de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raven. • Bender. <p>Proyectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DFH <p>Se debe privilegiar la evaluación dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación del área de psicología. • IEP y PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de comunicación. • Evaluación de las habilidades Psicolingüísticas (Test Illinois) • Inventario de desarrollo Battelle del área de comunicación. • Guía Portage • Exploración lingüística. • Dimensiones alteradas del espectro autista y sus niveles de afectación (para el caso de alumnos con autismo) • Perfil de la comunicación del niño sordo (específicamente para niños sordos). • Evaluación Trastorno Neuromotor (para alumnos con discapacidad motriz). • Guía de observación en base al desarrollo del lenguaje y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación del área de comunicación. • IEP y PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de primer nivel. • Estudio socioeconómico. • Evaluación de la conducta adaptativa, en colaboración con docente. • Guía de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación del área. • IEP y PCA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación

Formativa	Director (a)	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque en esta parte no aplica un instrumento propiamente de evaluación para los alumnos, sí debe dar seguimiento a los avances que ellos alcanzan a lo largo del ciclo, mediante las visitas formativas que realiza a cada grupo, donde podrá registrar en el formato correspondiente, sus observaciones y sugerencias para fortalecer la práctica de los docentes en torno a la atención y adquisición de aprendizajes en sus alumnos. 		
	Maestro de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo. • Rúbricas. • Escala estimativa. • Registro anecdótico. • Producciones escritas o gráficas. • Registros y cuadros de actitudes observadas. • Portafolios. • Pruebas escritas u orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de evolución. • Seguimiento de la PCA. • Reporte de Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Coevaluación. • Heteroevaluación.
	Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo o indicadores. • Guías de observación (por áreas de desarrollo). • Bitácoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de evolución (bimestral o antes si hay avances significativos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación en base al desarrollo del lenguaje y comunicación / Se ha de considerar un registro de manera descriptiva, donde se especifiquen detalles significativos de cada aspecto observado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de evolución (bimestral o antes si hay avances significativos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación en torno a la conducta adaptativa del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de evolución (bimestral o antes si hay avances significativos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.

Final	Director (a)	<ul style="list-style-type: none"> • Al igual que en la evaluación formativa, el director no aplica un documento específico en esta parte, pero ha de conocer el avance que han tenido los alumnos de su centro, conformado a lo largo de las visitas formativas realizadas. Además, habrá de ser el coordinador de la puesta en común para la elaboración y llenado del seguimiento de la PCA al finalizar el ciclo escolar, integrando en tal documento, el análisis conjunto de la información de cada área; así como las sugerencias, propuestas y compromisos para el próximo ciclo escolar. Asimismo, encargarse de que esta información sea dada a conocer a los padres de los alumnos. 		
	Maestro de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas estandarizadas (ABS:S-2, Competencia Curricular, Evaluación Funcional, Evaluación Trastorno Neuromotor, IDEA, Guía Portage, PAC). • Pruebas no estandarizadas, elaboradas por el docente. • Guías de observación. • Portafolios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación final. • Registro de evolución. • Seguimiento de la PCA. • Reporte de evaluación. • Seguimiento de la PCA al final del ciclo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Psicología	<p>Escalas o inventarios del desarrollo más comunes (no son los únicos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía Batelle. • Guía Portage. • PAC. • PAR. • Escala Vineland. <p>Pruebas de capacidad y no de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raven. • Bender. <p>Proyectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DFH <p>Se debe privilegiar la evaluación dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación final del área de psicología. • Seguimiento de la PCA al final del ciclo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.

Final	Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación en base al desarrollo del lenguaje y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación final del área de comunicación. • Seguimiento de la PCA al final del ciclo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.
	Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación en torno a la conducta adaptativa del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de evaluación final del área de trabajo social. • Seguimiento de la PCA al final del ciclo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación.

Tabla 3. Tipo de evaluaciones, momentos y personal que lo aplica.

Resulta crucial que se identifiquen claramente los instrumentos de evaluación más adecuados a las características, discapacidad, nivel de desarrollo y aprendizaje de cada alumno; ya que no siempre han de aplicarse todos los instrumentos que aquí se mencionan, ni a todos los alumnos se les tiene que aplicar el mismo. Se debe reconocer cuál es el más pertinente para cada caso, de tal forma que proporcione la información que se requiere conocer sobre cada niño. Aquí otra gran tarea para el docente, equipos de apoyo y directivos puesto que deben desarrollar un cierto conocimiento de diversos instrumentos de evaluación y sus características para que realicen esta elección.

Asimismo, con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los alumnos y en concordancia con el enfoque formativo de la evaluación y las disposiciones para la Educación Básica, se considera el uso del Reporte de Evaluación, que en los CAM, también debe informar esos logros en los aprendizajes, siendo congruentes con lo que en los documentos que se manejan se ha propuesto para el ciclo escolar. En el trabajo con los alumnos puede darse una definición clara y precisa de aprendizajes por año, sin embargo, la dificultad o disyuntiva a que se enfrentan en ocasiones los docentes, es sobre si el alumno debe irse promoviendo cada ciclo escolar. Evidentemente, los avances en nuestros alumnos deben darse año con año, por mínimos que parezcan, sin embargo, habrá situaciones en que el alumno requiera de mayor tiempo de escolarización (aun habiendo logrado los aprendizajes esperados planeados para ese ciclo), para lograr un desarrollo de competencias que permita una mejor calidad de vida y participación en los contextos en que se desenvuelven, razón por la cual, se debe ser muy preciso y tener una visión actual y a futuro de los aprendizajes que podrán ir alcanzando los alumnos, para que esas situaciones se tengan previstas con antelación y se puedan tomar las medidas pertinentes para su atención, además de prever el tiempo que ha de pasar escolarizado.

Al hablar de recursar un grado escolar, se debe actuar de tal modo que sea un acuerdo, por un lado, con padres de familia, pero también con la parte oficial, que es la que rige lo referente al asunto en sus Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación en la Educación Básica; donde, con un buen sustento del proceso de atención de los alumnos, bien podría hablarse de la elaboración de una justificación técnica que permita, con todos los elementos que lo avalen, negociar una no promoción de grado, en los casos en que sea necesario, a fin de contribuir a que al alumno cuente con un mayor tiempo para fortalecer ciertas habilidades y aprendizajes.

Desde luego, también se debe reconocer que la escolarización de los alumnos de los Centros de Atención Múltiple no culmina con el nivel primaria, ya que, como oportunidad para continuar su desarrollo, se tiene el fortalecimiento en el área de iniciación a taller en los CAM, así como posterior a ello, el CAM Laboral. Desde luego, la visión de hacia dónde enfocar su interés por desempeñar algún oficio, debe de ir encaminada a identificar y fortalecer las habilidades que se requieren para ello; por parte de los docentes con quienes cursen sus últimos grados de escolaridad.

FAVORECER LA INCLUSIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Este principio habla de la educación como un derecho fundamental de las personas, ya que ésta ofrece la oportunidad de una mejor calidad de vida, con el desarrollo máximo de sus potencialidades, tal como establece la misión de la Educación Especial, lo que les permitirá responder a sus necesidades básicas y participar, de acuerdo a dichas potencialidades, en los diferentes contextos en que se desenvuelve, ejerciendo su autonomía y autodeterminación.

Al hablar de inclusión, se hace referencia a brindar una atención de calidad a todos los alumnos, ofreciendo a cada uno de ellos lo que necesita, educativamente hablando. Es evidente que esto se hace un tanto difícil por la gran diversidad de características que presentan los alumnos, y que para atenderlos, se requiere de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, partiendo de ese conocimiento amplio y preciso que se debe tener sobre cada alumno, en cuanto a lo que hacen y cómo lo hacen en cada campo de formación (cuestiones que debe observar y conocer el maestro de grupo) y esfera de desarrollo (aspectos que observan y conocen cada una de las áreas del equipo interdisciplinario); con fin de identificar los apoyos y recursos necesarios para favorecer su aprendizaje, accesibilidad, participación en la dinámica de trabajo, autonomía, autodeterminación y confianza en sí mismos.

Para esto, el docente y demás involucrados en el proceso de atención de los alumnos (equipo de apoyo, directivos, padres de familia y demás autoridades educativas), deben coordinar sus acciones de manera organizada, con acuerdos en los que participen todos, estableciendo una vinculación entre ellos; a fin de que se fortalezca la congruencia y generalización en la aplicación y uso de las estrategias y los materiales propuestos.

La tarea de los CAM, en este sentido, y en concordancia con lo que establecen el Plan de Estudios 2011 y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, es que todos y cada uno de los alumnos que asisten a estos centros, independientemente de sus condiciones, se desarrollen intelectual, social, emocional y físicamente. Evidentemente, esto será en función de sus potencialidades, pero todos deben tener progresos con la intervención realizada, no siendo válido decir que el alumno no presenta avance por su discapacidad o porque no hay apoyo de la familia. Será importante también, en este servicio, que los docentes, y en general, el personal de la institución, desarrollen empatía hacia las características y necesidades de sus alumnos.

INCORPORAR TEMAS DE RELEVANCIA SOCIAL

Estos temas, denominados de relevancia social, se consideran importantes, no sólo para la educación regular, sino también para la especial, ya que estos alumnos viven en la misma sociedad, enfrentándose a sus constantes cambios y preocupaciones, ante lo que no se les puede

mantener ajenos, aún cuando se piense que eso no está en sus posibilidades o que no son conscientes de ello; y de ser así, la tarea del docente será la de despertar esa consciencia y necesidad de conocer y sobre todo, de participar, al desarrollar un pensamiento crítico y responsable, que se encuentra considerado dentro del currículo, como parte de la formación integral de las personas.

Precisando un poco más, se puede identificar que estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes, sin dejar de lado conocimientos y habilidades. Como ya es bien sabido, se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, educación financiera, educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar, educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

Cuando se habla de temas con tanta carga valoral como la que éstos contienen, pueden llegar a hacer dudar al docente de CAM, sobre la relevancia o significatividad que representan para sus alumnos. Esto es muy lógico y comprensible, sobre todo, pensando en que siempre se han de priorizar las necesidades que presentan los alumnos; pero si se analiza esto, se hace evidente que no se habla de situaciones aisladas, que impliquen otros aprendizajes distintos para el alumno ni para el docente y su trabajo. Además, no se trata de algo que no pueda y deba estar al alcance de los alumnos que presentan discapacidad severa o múltiple; claro que esto lleva inmersa la revisión de estos temas para identificar los que son necesarios y más favorecen el logro de competencias en los alumnos.

Se destaca que estos temas deben ser abordados de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, considerando que puedan ser detonantes de proyectos escolares o para el aula, donde sean el punto de partida y se aborden los aprendizajes de los diferentes campos de formación, de una manera más integrada y natural, dentro de un contexto y marco de actuación; y no como habilidades o conocimientos aislados, que entonces sí, estarían lejos de las posibilidades de los alumnos y sin un sentido que les dé significado y relevancia en su vida.

RENOVAR EL PACTO ENTRE EL ESTUDIANTE, EL DOCENTE, LA FAMILIA Y LA ESCUELA

En el Plan de Estudios 2011 y esta Guía Curricular, se considera realmente importante renovar ese pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades de todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo. Sin duda, todas las relaciones que en el título de este principio se mencionan, resultan de gran importancia; y que se vayan estableciendo vínculos entre ellos, favorece que las acciones que se emprenden en la atención de los alumnos, resulten mucho más precisas y con mejores resultados.

Se habla del estudiante, al referirse a lo importante que resulta el no olvidar que ellos son el punto de partida y, el pacto que como docentes, familia y escuela, se debe renovar, tiene que ver con su reconocimiento como persona con fortalezas, que puede y debe alcanzar aprendizajes a pesar de su discapacidad, siempre y cuando, cuente con los apoyos necesarios, tanto de maestros como padres, al reconocer claramente aquellos que son más importantes y urgentes; situando todas las expectativas a lo que habrán de lograr. Así, un conocimiento profundo, desde diversas perspectivas (docente, escuela y padres de familia), contribuirá a que se identifiquen claramente sus características, fortalezas y áreas de oportunidad, para que efectivamente, se les brinde lo que más necesitan, de la forma más adecuada.

La relación del docente con los otros actores, tiene que ver con el desarrollo y movilización de sus competencias profesionales, donde realice una constante reflexión de su práctica, también sea un gestor de aprendizajes y de relaciones de trabajo y colaboración con el resto de los participantes; donde asuma compromisos y genere un ambiente que favorezca el establecimiento de compromisos por parte de los demás,

que permitan el cumplimiento de metas comunes. Sin duda, implica una profesionalización y actitud siempre dispuesta por parte del maestro; un verdadero compromiso con su práctica. Para lo anterior, es importante que revalore su labor educativa y la identifique como primordial para el desarrollo armonioso de sus alumnos, partiendo del contexto y realidad en que ellos se desenvuelven.

Precisamente, uno de esos actores con quien el maestro debe establecer vínculos importantes de colaboración, es sin duda con la familia; por la trascendencia de su relación e influencia que tienen con los alumnos; ya que se trata del primer ámbito de desarrollo y aprendizaje en que se desenvuelven. La familia transmite valores, costumbres y creencias a través de la convivencia diaria. Esta relación no siempre es fácil de establecer y mantener; además de que actualmente se ve influida por muchas situaciones y prejuicios que no siempre contribuyen favorablemente a que se logre. Sin embargo, algo que sí debe tenerse muy claro, es que como maestros y escuela, se ha de contribuir siempre para que esto se dé en las mejores condiciones posibles, y sucederá en la medida en que se construyan ambientes de respeto, confianza, comunicación y colaboración.

Se debe reconocer que la participación de los padres de los alumnos no siempre es suficientemente comprendida por parte de los profesionales, por lo que se hace importante no sólo conocer al alumno, sino también a un contexto en el que se desenvuelve, como es la familia; ya que conocer y caracterizar a las familias de los alumnos, constituye un elemento sustancial para el trabajo de la escuela y del maestro, lo que le permite ubicar al alumno dentro de un contexto concreto, del que se derivan importantes influencias educativas que pueden ser aprovechadas por el docente para potenciar su propio trabajo.

Resulta indispensable para los educadores, no perder de vista lo anterior, y abordar las formas en que la familia favorece o no el desarrollo del niño, joven o adulto con discapacidad y concientizarse sobre la importancia de considerar siempre a la familia en el proceso de atención de los alumnos.

Cada situación familiar es distinta, lo que representa un impacto diferente en el proceso educativo de los alumnos. El hecho de que en un hogar nazca un hijo con discapacidad, es una situación que desequilibra muchos aspectos de la vida familiar y de sus integrantes (economía, relaciones interpersonales, situación emocional, roles, responsabilidades, tiempos, horarios, etc.), lo que también debe considerarse como parte de ese conocimiento de la familia; ese saber la manera en que viven la discapacidad de su hijo o en qué etapa de duelo se encuentran, ya que esto proporciona información importante sobre la manera en que se verá reflejada su colaboración en el proceso educativo, y cómo favorecer ésta desde las funciones del docente, equipo de apoyo y directivo. Si todo esto no se identifica, se corre el riesgo de hacer suposiciones respecto a las formas en que participan en la educación de sus hijos, sobre todo, considerando que hay algunos casos en que la familia “no apoya”, o “sobrepotege”. Esto da idea acerca de que la familia es un ambiente relevante en la atención de los alumnos, que tiene sus propias características, así como necesidades respecto a cómo apoyar y participar en la educación de sus hijos.

Esto lleva a reconocer la relevancia de saber e identificar fortalezas y áreas de oportunidad, no sólo como un mero requisito para complementar el IEP o PCA, sino para realmente aprovechar esa información en el proceso de atención, lo que implica el plantear acciones claras y precisas sobre los apoyos que se brindarán a este contexto, para que sus necesidades encuentren una respuesta que los beneficie y por ende a los alumnos, ya que muchos de esos requerimientos y ayudas se encuentran dirigidas a qué hacer y cómo hacer para que su hijo tenga una mejor calidad de vida, así como la familia en general. Evidentemente, esto habla de que gran parte de la intervención que los profesionales tengan con la familia, será en el rubro de orientación y sugerencias, cuestiones que por lo general se observan plasmadas en los documentos; sin embargo, la relevancia y trascendencia del trabajo se encuentra en lo específicas que puedan ser, sobre qué, cómo, cuándo y quiénes lo harán, lo más puntuales que se pueda. El hablar sólo de brindar orientaciones a la familia, o decir que serán sobre la discapacidad de sus hijos no es suficiente, pues esto abre un

gran abanico de posibilidades o asuntos sobre los que se puede sugerir; pero no garantiza que se estén priorizando las necesidades que el entorno familiar presenta y que favorezcan plenamente lo que se pretende lograr en el ciclo escolar con el alumno. Es mucho mejor si se especifica que se proporcionarán orientaciones a la familia sobre la independencia del menor en el vestido, específicamente para ponerse el pantalón, mediante el trabajo con análisis de tareas¹, en reuniones quincenales o mensuales con la trabajadora social y la maestra de grupo, para compartir avances y los padres conozcan el proceso y actividades que realizarán derivadas de cada reunión, apoyándose de modelados si fuera necesario.

Esto, nos permite tener claridad en el papel que cada uno desempeña y cómo se apoya a los otros, lo que será un gran avance en cuanto a la generación de mejores relaciones de trabajo, comunicación y ayuda mutua con los padres; ya que ese es otro aspecto que debemos tener presente.

Definitivamente, los especialistas en la atención educativa a las NEE son los profesionales de los Centros de Atención Múltiple, pero no se puede negar la experiencia que los padres desarrollan respecto a la discapacidad que presentan sus hijos. Aunque aquí, el punto no es determinar quién sabe más; sino lo que se puede hacer juntos, al sumar y haciendo uso de la información y experiencias con que cuentan profesionales y familiares. Los padres de niños con discapacidad suelen deducir estrategias educativas muy efectivas que serían de gran ayuda para el alumno si se generalizan en ambos contextos; pero que podrían ser ignoradas por los profesionales del CAM si no se favorece una comunicación constante entre ambos.

Entonces, entra en escena otro factor significativo para realmente renovar ese aludido pacto entre docente, escuela y familia, como lo es la comunicación; que en la medida en que se genere y promueva, sobre todo, por parte del personal de la escuela, se estarán generando esas condiciones necesarias para contar con una participación activa de los padres de familia, al manejarlo como una práctica cotidiana, donde el docente y demás profesionales del Centro, consideran su presencia e involucramiento en los diferentes momentos del proceso de atención, desde el recabo y análisis de información, hasta la toma de decisiones y acuerdos sobre los aprendizajes que se pretenden desarrollar con el alumno. Donde ambas partes centren las expectativas que tienen respecto a esto, a fin de que no resulten demasiado altas que todos terminen frustrados por no alcanzarlas, o tan bajas que se limiten las posibilidades de los niños y los avances que se obtienen resultan mínimos o nulos. Esto sin duda, no es algo sencillo, ya que dicha confianza se gana con base en el esfuerzo y de demostrar día a día que las acciones con los alumnos y las peticiones que se hacen a los padres se dan con conocimiento de causa. Esto sólo se da a partir de la comunicación constante para que se entienda el qué y por qué de las cosas, máxime en situaciones que ante los ojos de los padres podrían parecer incorrectas o que atentan contra los derechos de sus hijos; como la ubicación del alumno en el aula; donde puede identificarse, desde la perspectiva del profesional, como benéfica para el menor, porque contribuye a que mantenga por más tiempo la atención, concluya sus actividades, pueda manipular otros materiales, etc.; pero si el padre de familia no conoce esta información podría pensar que su hijo es excluido de actividades, discriminado, aislado del contacto con sus compañeros. Esto entre muchos otros ejemplos en los que se debe ser cuidadosos para que no se malinterpreten e interfieran con las relaciones que se establecen.

¹ El análisis de tareas consiste en descomponer una habilidad en subhabilidades componentes, y disponerlas en una jerarquía comenzando por la más básica (Verdugo 2006, citado por Hernández 2011).

En términos generales el análisis de tareas sirve como guía para el entrenamiento en algunas habilidades prácticas, como preparar un alimento, vestirse, llamar por teléfono, etc. De este modo se asegura la consistencia en el modo de entrenar. La consistencia en el entrenamiento es extremadamente importante, cuando se intenta enseñar a un alumno que tiene dificultades en discriminar los requisitos de una tarea (Verdugo 2006, tomado de Hernández 2011). Tiene la ventaja de que la habilidad que se pretende desarrollar se enseñe por pasos, ya que hay casos en que los alumnos tienen muchas dificultades en descomponer espontáneamente una conducta general, y ejecutarla por partes. Les es muy difícil establecer mentalmente una secuencia jerárquica de los elementos que conforman la tarea, por lo cual explicitarlos, les resulta de gran ayuda. Los pasos se utilizan sólo en el aprendizaje de la habilidad o tarea, y finalmente se pide la ejecución global, situada en el contexto, que es lo que le da el carácter de habilidad adaptativa (Hernández 2011). Más información sobre el análisis de tareas puede ser consultado en el libro *Saberes y quehaceres del maestro de apoyo*, cuya información se encuentra en la bibliografía.

Desde luego, en el tema de la comunicación, es importante el intercambio de la información relevante para mejorar la atención de los alumnos. Es bueno aprovechar momentos como la hora de la salida para hablar de hechos significativos y retroalimentarse mutuamente, pero es importante que no sólo se use este momento para saturar con quejas a los padres, sobre algún comportamiento inadecuado de los alumnos, sino también para retomar juntos el seguimiento que se realizará por ambas partes para cambiar esta conducta, que debe ser algo más que simplemente, “llámele la atención”, las recomendaciones deben basarse en las metas y compromisos previamente establecidos en la PCA. Asimismo, se debe destacar la modificación de una conducta o un logro de aprendizaje en el que ambos han estado trabajando; un paso más que se ha dominado en el análisis de tareas; el estado de ánimo del niño cuando se presentó a la escuela con el pelo corto, la ropa limpia o cuando lo acompañó a la escuela el padre o algún otro familiar que no acostumbra hacerlo.

Esta misma comunicación y colaboración no sólo debe promoverse entre padres y maestros, sino, involucrar a todos los especialistas del centro y a sus autoridades, para que las acciones de todos y cada uno, contemple la participación de los padres en actividades propias de las áreas, pero también de la escuela en su conjunto, con acciones que desde la ruta de mejora tengan consideradas.

Tal como se enuncia en el Plan de Estudios 2011 y en el Programa de Inclusión y equidad educativa, renovar el pacto entre los diferentes actores implicados en la educación compromete un respeto, participación colaborativa, democrática y activa de todos para que exista una comunicación eficaz y se vea reflejado en el aprendizaje de los estudiantes.

REORIENTAR EL LIDERAZGO

Cuando se habla de liderazgo, comúnmente es relacionado con la función directiva de una institución; aunque en muchas ocasiones, el éxito de un centro educativo no sólo depende de un buen directivo, sino que requiere también de que en la escuela se construya un clima donde se compartan responsabilidades, compromisos y se potencie la actuación y participación de todos los integrantes del colectivo.

A partir de lo que se menciona en el “Modelo de Gestión Educativa Estratégica” o MGEE (2011), se puede hablar de un liderazgo compartido; cuando se aprovechan las competencias de cada uno de los miembros de la comunidad escolar; para responder a las necesidades propias de la institución, de una manera conjunta, con responsabilidades específicas, lo que genera un compromiso por parte de todos, al ser considerados desde la evaluación de su situación, hasta la planeación de las acciones a realizarse para responder a dichos requerimientos.

En CAM, no varía esta situación, ya que todas las acciones que se realizan en el Centro, deben contemplar como punto de referencia el aprendizaje de los alumnos, para lo cual, es crucial la participación de todos los involucrados en dicha meta. Entonces no únicamente se considera al personal del Centro, sino también a padres de familia, los propios alumnos y la comunidad en general.

También se hace mención de un liderazgo compartido; donde se pueden delegar responsabilidades, compartir compromisos y potenciar la participación activa de todos los miembros que integran el colectivo. Evidentemente, esto no implica que el director pierda el liderazgo que caracteriza a su función, sino por el contrario, lo fortalece con las estrategias que emplea, las actitudes que asume y la forma en que dirige la institución e implica a su personal para lograr las metas comunes.

El liderazgo podemos observarlo en el día a día de las jornadas educativas en los Centros de Atención Múltiple, en actividades tales como la elaboración de la ruta de mejora (o cualquier forma de denominar el Proyecto de Gestión Institucional), en los que conjuntamente, todos de-

terminan la situación actual del centro y las medidas para atender a las necesidades que detectan en este proceso, definiendo cómo participará cada uno para responder a estos requerimientos. Entre todos definen las prioridades y metas, de tal modo que todos se pueden sentir involucrados y comprometidos con aportar lo que les corresponda para lograr esas metas que ellos mismos propusieron. Desde luego, esto se hace bajo la coordinación, motivación e integración que realiza el director de las actuaciones de cada uno de los integrantes de su personal.

En otra actividad indispensable en los CAM, como la elaboración del IEP y PCA de cada alumno, el personal de esta institución pone de manifiesto también el liderazgo compartido, coordinados por el director, pero cada profesional, ejerciéndolo desde su área, integrando y analizando sus actuaciones, definir los aprendizajes a desarrollar en cada ciclo escolar con sus alumnos, estableciendo la manera en que el trabajo de psicología, comunicación, trabajo social, maestro de grupo y directivo, va a realizarse en lo general y en lo específico de cada uno. Evidentemente, este liderazgo, debe mantenerse siempre, ya que al realizar la puesta en marcha de la PCA, cada elemento del equipo interdisciplinario debe aportar a los demás, las ayudas necesarias para ejecutar las estrategias propuestas y poder generalizar aquellas que así lo requieran, como el uso de algún tipo de material, forma de comunicación, reforzador, secuencia de actividades, etc.

Este liderazgo favorece el desarrollo de la creatividad, la visión de futuro, la innovación, el fortalecimiento de la gestión, el trabajo colaborativo y la asesoría que cada profesional o participante en el proceso puede brindar a los demás, como especialista en su área en específico. Todo, con esa coordinación que el director debe realizar de todas y cada una de las actividades a realizarse en el Centro y por parte de cada profesional.

Entonces, los líderes educativos, como el director, debe caracterizarse en una actuación que evidencie (Rosales, 2001):

- a) **Capacidad para compartir el conocimiento.** Comunicar información a todos los profesionales de su centro, como padres de familia y otros involucrados en el proceso de atención de los alumnos; con lo que se logra romper el aislamiento e inducir en cada uno de estos individuos, el mismo modelo comunicativo.
- b) **Capacidad para compartir responsabilidades.** Partiendo de la comunicación entablada con su personal, responsabilizarlos en la toma de decisiones sobre los más variados aspectos de la actividad en el Centro de Atención.
- c) **Integridad personal.** Entrega sin reservas y entusiasta al centro y personal.
- d) **Capacidad de intervención.** Estar donde se le necesita y actuar en el momento preciso.
- e) **Capacidad de constituir una referencia modélica.** A partir de su actuación en los rasgos anteriores, el directivo se convierte en una imagen a seguir por el personal del Centro, al ser congruente, entre lo que hace, dice y solicita.

Así pues, al preguntarse por las características representativas del director escolar como líder educativo, tiene que pensarse en que se trata de un profesional que ejerce sus funciones de gestión y organización con referencia expresa a las principales metas de la institución, que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, realiza tareas como las siguientes (Rosales, 2001):

- a) Proporcionar una visión de futuro a los profesionales y animarlos a comprometerse con objetivos de carácter grupal y los derivados de sus funciones respectivas.

- b) Transmitir a los profesionales expectativas de un alto nivel de eficacia en su actuación y proporcionar modelos de actuación en línea con dichas expectativas.
- c) Proporcionar estímulos intelectuales: estimular el análisis y reflexión sobre el propio trabajo; que puede darse en espacios como las reuniones de Consejo Técnico Escolar, en las acciones que se han definido en su ruta de mejora. Igualmente, se puede encontrar oportunidad de propiciar dicha reflexión en las visitas formativas que realiza el directivo, y que como evaluación formativa en el marco de la RIEB, deben considerar la devolución de resultados, donde el director comente con el docente o personal de apoyo los aspectos identificados en esta visita: lo que se espera que realice y sugerencias referentes a cómo avanzar en sus niveles de desempeño; así como establecimiento de compromisos, de ambas partes, que permitan que esto se dé.
- d) Proporcionar asesoría y acompañamiento a su personal para brindarles un apoyo individualizado, que considere las características y necesidades de cada uno, con lo que se vea favorecido el aprendizaje de los alumnos y, el desarrollo y movilización de las competencias profesionales de cada miembro del colectivo docente y de apoyo.
- e) Establecer procesos de evaluación formativa, que estimulen la introducción de cambios, medidas innovadoras para el perfeccionamiento de la actividad; encontrando una excelente oportunidad para realizar la evaluación de las acciones de su ruta de mejora, teniendo la oportunidad de hacer en cada una de las sesiones, que permita involucrar al colectivo en la identificación de los aspectos que han contribuido al logro de las metas, al replanteamiento de acciones y favorecer aquellas que aún no se ven cubiertas.
- f) Dar a conocer y destacar experiencias innovadoras, relacionadas con una mejora en la atención y aprendizaje de los alumnos, que surjan en el CAM o se conozcan de otros centros, para su consideración e implementación en casos en que se crea conveniente. Además de que esta difusión de experiencias pueda realizarse de diversas maneras, para el conocimiento y enriquecimiento de la práctica de otros profesionales y Centros, en su conjunto.

Se reitera que esto no lo realiza de manera solitaria el directivo, sino que cuenta con la colaboración de su personal, quien ejerciendo su propio liderazgo, fortalece al del directivo; puesto que para vivenciar dicho concepto, requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

LA TUTORÍA Y LA ASESORÍA ACADÉMICA A LA ESCUELA

Estos dos conceptos se toman en cuenta de forma significativa dentro de esta reforma educativa, situación que se reitera en este documento, sobre todo, al concebirlos como dirigidos a alumnos y al personal de educación especial, encargado de su atención; sin embargo, no dejamos de lado a padres de familia. Cuando se hace referencia a los alumnos, se debe tomar en cuenta que cada uno es diferente y todos habrán de recibir lo necesario del personal que interviene en su proceso de atención a fin de satisfacer sus necesidades educativas especiales,

para lo cual se requiere de ese diseño de la PCA. Al hablar de los profesionales de la educación especial que laboran en los CAM, se reconoce a personas con diferentes historias, características, necesidades y, por tanto, puntos de partida profesionales diferentes, que en su hacer cotidiano pueden enfrentarse a dudas y nuevos retos en la atención a las NEE de sus alumnos, situación por la cual, necesitan movilizar y seguir desarrollando sus competencias profesionales, a fin de encontrar las respuestas a sus propios requerimientos para favorecer el aprendizaje y participación de sus estudiantes.

El actual enfoque de la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una o varias disciplinas, sino a promover el desarrollo de competencias para que los estudiantes sean capaces de usar sus conocimientos y aptitudes en diversas situaciones y contextos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, situación que debe ser la esencia en el trabajo de los Centros de Atención Múltiple. Esa formación en competencias, donde se favorezca en los alumnos el desarrollo de habilidades y adquisición de aprendizajes que les permitan el desarrollo máximo de sus potencialidades, para ser lo más autónomos que se pueda, no sólo ahora, sino también en el futuro.

Desde esta perspectiva, el personal que trabaja en los CAM debe desarrollar y movilizar continua y permanentemente sus competencias profesionales, a fin de ser capaces de ofrecer la respuesta educativa adecuada para todos y cada uno de los alumnos que asisten a estas instituciones. Para afrontar el reto y responder a una tarea compleja como esta, los docentes, equipos de apoyo y directivos, además de padres y los propios alumnos, han de reconocer que no se encuentran solos en este trabajo, puesto que pueden contar con la asesoría y acompañamiento de diversas figuras educativas, que pueden colaborar y aportar sus experiencias para enriquecer la propia.

Entre estas opciones de asesoría, al interior o exterior del CAM, encontramos las siguientes:

- Investigación propia y autocapacitación.
- Asesoría que pueden brindar los compañeros del Centro (docentes o equipo de apoyo).
- El Directivo.
- El equipo de supervisión (Supervisor y ATP).
- Sistema de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE).
- Tutorías (entre alumnos o entre especialistas).

Las posibilidades son muchas, y todas ofrecen elementos que permiten mejorar la práctica; en diferentes aspectos, respondiendo a las necesidades que se presenten, mismas que pueden ser en el llenado de un documento relacionado con la atención de los alumnos, por la relevancia que puede presentar en el proceso (IEP, PCA, planeaciones, etc.), así como dudas respecto al proceso de atención (evaluación, planeación, intervención, etc.); de igual manera información y/o estrategias específicas sobre la atención educativa de alguna discapacidad en particular o el caso concreto de alguno de los alumnos. Lo importante es aprovechar estas opciones, ya sea en una visita formativa o cuando se busca la orientación personalmente; asimismo, cuando se tiene el contacto directo con los más cercanos por estar en el mismo centro; por medios electrónicos o realizando la solicitud específica de la ayuda que se precise en instancias externas al centro.

La tutoría, como se muestra en las viñetas, puede darse en dos sentidos, ya sea entre alumnos o entre especialistas. En el primer caso, alumnos con ciertas habilidades pueden apoyar a otros, para desarrollarlas, con la visión y supervisión del docente para definir a los tutores más idóneos en cada situación. Por otro lado, la tutoría, como lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente, tiene el objeto de fortalecer

las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente (Art. 22 Ley del Servicio Profesional Docente) o en el caso de docentes con nivel insuficiente en el desempeño de su función (Art. 53 Ley del Servicio Profesional Docente); considerando la observación del trabajo cotidiano del tutorado y con base en su experiencia, brindarle retroalimentación en una relación de diálogo y respeto profesional, con las recomendaciones que considere pertinentes para mejorar su desempeño al interior del aula.

La asesoría, como un proceso dinámico, requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados, con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas (Bonilla, 2006). Esto implica concebir a los CAM como un espacio de aprendizaje, en el que aprenden tanto el asesor como el asesorado y que el impacto de este proceso debe verse reflejado no sólo en las competencias del profesional, sino en el aprendizaje de los alumnos, prioritariamente.

Antes de terminar, es necesario el recordar que casi al inicio de este apartado, hablamos sobre la familia y su necesidad de asesoría, que también ya fue abordada en el principio de Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; por lo que aquí, sólo se reitera el hecho de que la asesoría puede ser mutua, aunque mayoritariamente parte de los profesionales hacia los padres, pero no se debe descartar lo que ellos conocen acerca de sus hijos. Asimismo, resaltar el hecho de que siempre se ha de tener muy claro sobre qué aspectos en específico se brindará la asesoría a los padres; a fin de que resulte efectiva.

PRINCIPIO DE INTERCULTURALIDAD

Las reformas constitucionales de los últimos años urgen la necesidad de construir una sociedad con una visión pluralista, democrática e incluyente; es por ello que en el artículo 1º de la Constitución se establece la prohibición de toda discriminación que atente contra la dignidad humana o menoscabe los derechos y libertades de las personas. Por otro lado la Ley General de educación establece que uno de los objetivos de la educación que imparte el estado es promover la igualdad ante la ley de toda la población, la no violencia, el conocimiento y el respeto de los derechos humanos. En este sentido, en educación especial resulta indispensable plantearse una formación para la interculturalidad que incluya los elementos básicos de un trato equitativo y respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa promoviendo prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía, que permeen en otros ámbitos. Debido a esto se incluye la interculturalidad como principio pedagógico en esta guía curricular.

Es importante enfatizar que el enfoque de la interculturalidad no sólo es una cuestión ligada a los pueblos indígenas, sino que también incluye a pobladores de zonas rurales, familias de jornaleros y personas con discapacidad, entre otros. Trabajar en un marco de educación intercultural debe llevar a preguntarse ¿En qué medida la educación que se ofrece respeta la identidad y características de los alumnos? ¿Es pertinente y apropiada la educación que se ofrece en nuestro centro? ¿La atención que se ofrece es realmente para todos? ¿En qué medida se proporciona a cada alumno el conocimiento, las actitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad? ¿De qué manera garantizamos para todos los educandos el desarrollo máximo de sus potencialidades a lo largo de su educación básica, de tal manera que esto se vea reflejado en su vida actual y futura, así como en la integración a la sociedad en medida de sus posibilidades?

Lo anterior debe llevar a una mejora en el acceso, permanencia, participación y logros en el aprendizaje de toda la población atendida al asegurar condiciones de equidad y transformando la forma de conducir las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar

con lo que se contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento, reconocimiento y valoración del otro, así como la comprensión de la diversidad.

El CAM es un centro que trabaja eminentemente con la diversidad por las características tan variadas de la población que atiende, sin embargo no se pueden pasar por alto situaciones de discriminación o intolerancia que pudieran darse como las siguientes:

- **Cuando los papás se reúnen para querer expulsar a otro alumno por las conductas disruptivas o agresivas que manifiesta y que atentan contra la integridad de sus hijos.** En este caso es necesario que el personal del CAM cree conciencia en los padres sobre el derecho a la educación, que tanto sus hijos como el alumno en cuestión tienen, destacando que esa es la Necesidad Educativa Especial del alumno, misma que requiere ser atendida y al expulsarlo o cambiarlo de grupo no se resolvería nada, ya que no se le estaría dando la atención ni trato adecuado y esa situación se repetiría en cualquier otro contexto en que este alumno esté presente.
- **Cuando los docentes excluyen de la dinámica de ciertas actividades a un alumno que por sus características no puede tener el mismo nivel de participación que sus compañeros y éste se queda realizando una actividad que no tiene nada que ver con lo que están haciendo sus compañeros o en el peor de los casos se queda en el salón cuando sus compañeros realizan una actividad fuera de él.** Es importante destacar que en la mayoría de los casos, esto no se da de manera intencionada por parte del docente, sino que se debe a que éste desconoce cómo hacer participar al alumno de acuerdo a su nivel sin alejarse de las actividades y el propósito central del trabajo con el grupo, o bien, porque el docente no ha encontrado el sistema de comunicación adecuado a las características del alumno, y lo limita en su aprendizaje y participación. Por eso es importante que el maestro esté en constante investigación sobre los casos y las discapacidades, así como las estrategias que puede utilizar para su adecuada atención, plasmándolas en una planeación común con adecuaciones específicas para algunos casos. Así mismo debe tener apertura para escuchar y aplicar las sugerencias de otros especialistas y de los mismos padres ya que son éstos últimos quienes han estado con su hijo desde el nacimiento y pueden realizar aportaciones importantes.
- **Otro caso es el de los padres que no le dan la importancia debida a la educación de sus hijos con discapacidad, puesto que prefieren dedicar su tiempo y esfuerzos en “los hijos que si van a aprender”.** Es necesario realizar con los padres un trabajo de sensibilización que les permita darse cuenta que su hijo con discapacidad también puede y debe aprender, aunque requiera de mayor apoyo y tiempo para lograrlo; y sobre todo, para que pueda desarrollar el máximo de sus potencialidades y se enfrente de mejor manera a la vida cotidiana, lo más independiente posible. Para que esta sensibilización sea realmente efectiva y el padre se convenza de que vale la pena llevarlos al CAM es necesario que sean evidentes los avances del alumno para que el padre mantenga el compromiso de llevarlo y participar activamente en la educación de su hijo. Es imprescindible recordar que esto sólo se logra a través de la atención conjunta que brinda cada uno de los actores involucrados en su educación.

Todas estas situaciones y otras más que podemos observar en los Centros de Atención Múltiple, representan un reto para los profesionales que laboran en este servicio. Al momento en que el docente se enfrenta a la realidad en estos centros se da cuenta que lo que estudió en la normal no es todo lo que le va a servir en la práctica ya que día con día surgen nuevos síndromes y hay nuevas situaciones a las que se tiene que enfrentar debido a la diversidad de los casos que se atienden a pesar de tener la misma discapacidad, edad y/o contexto; y es aquí donde entran en juego las competencias para la investigación y la autocapacitación de cada uno de los especialistas así como su creatividad e ingenio para crear y/o adaptar los recursos materiales que son necesarios para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, es importante destacar que entre los 13 principios pedagógicos existe una relación directa que en el caso de este último se hace más evidente con el de “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”.

HABILIDADES ADAPTATIVAS

El aprendizaje y el desarrollo interactúan desde los primeros días de la vida del niño; el aprendizaje guía el desarrollo al propiciar la estimulación de áreas cerebrales, así como al establecer conexiones neuronales que enriquecen el pensamiento lógico, el lenguaje, la memoria y la atención.

En relación a esto, Vigotsky, citado por Jara y Roda (2010), refiere que la discapacidad no debe limitar el aprendizaje, ya que los alumnos que la presentan, también cuentan con capacidades que pueden y deben ser desarrolladas, con las ayudas pertinentes, de acuerdo a las características de cada uno y a la situación que plantean los contextos en que se desenvuelven, tanto en el momento actual como a futuro. Considerando esto, se resalta el papel que tiene una educación desde edades tempranas, para realmente promover el desarrollo, bienestar y autonomía de los alumnos que asisten a los CAM, al incluir el trabajo en habilidades adaptativas que se plasma en los documentos de soporte de la intervención y se realiza en la práctica de los profesionales de este servicio.

Hablar de habilidades adaptativas no es nuevo, pero recientemente ha cobrado fuerza, sobre todo en lo relacionado con la atención a la discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo².

La conducta adaptativa se convirtió en uno de los criterios diagnósticos de discapacidad intelectual a partir de su inclusión en el año 1959 en la 5ª edición de la definición de esta discapacidad (denominada como Retraso Mental) que publica la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD), ahora Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), aunque se refería a ella como adaptación social, madurez y aprendizaje. El término conducta adaptativa, como tal, surge hasta 1973 y vuelve a ser sustituido en 1992 por el de habilidades adaptativas en la 9ª edición, que en la 10ª (2002), se enriquece al identificar tres tipos de habilidades: conceptuales, prácticas y sociales. A partir de este momento, se plantea la definición más aceptada de conducta adaptativa, concibiéndola como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (Luckasson et al., 2004; citado por Navas et al., 2010); misma que se mantiene en la 11ª definición de Schalock y colaboradores en 2010.

De esta manera, se considera que las habilidades conceptuales contemplan aspectos cognitivos, de comunicación y habilidades académica, autodeterminación y lenguaje. Por su parte, las habilidades prácticas, se relacionan con las habilidades de la vida diaria, relacionadas con el autocuidado, considerando aspectos físicos y sociales en su ejecución. Y finalmente, las habilidades sociales, tienen que ver con las relaciones que establece la persona en lo social, su competencia emocional y la responsabilidad.

En la más reciente definición de discapacidad intelectual, se encuentran elementos de interés para el trabajo con alumnos con discapacidad, no únicamente la intelectual, sino también aquellas que se originan en el tiempo del desarrollo y que requieren tratamiento similar al requerido por las personas que presentan discapacidad intelectual por las limitaciones funcionales significativas en actividades importantes de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, autocuidado y vida independiente.

² *Discapacidades del desarrollo es un concepto que engloba a la discapacidad intelectual, a los trastornos del espectro de autista, a la parálisis cerebral y otras condiciones de discapacidad estrechamente relacionadas con la discapacidad intelectual o que requieren un tratamiento similar al requerido para personas con discapacidad intelectual. Se utiliza para las discapacidades que se originan en el tiempo del desarrollo; generalmente, en nuestra cultura, este tiempo se ciñe a los primeros 18 años de vida de la persona. Indica que existen limitaciones en áreas relevantes de la vida tales como el lenguaje, movilidad, aprendizaje, autocuidado y vida independiente (Tamarit, 2011).*

La definición operativa y una constitutiva, a que hace referencia esta definición, no solamente da importancia al diagnóstico (operativa), sino que conceptualiza la discapacidad desde una perspectiva ecológica y multidimensional, resaltando la importancia de los apoyos individualizados que se brinden a la persona, mismos que habrán de mejorar su funcionamiento en los contextos en que se desenvuelve (constitutiva) (Hernández, 2011).

En CAM esta visión es aplicable, ya que habrá de realizarse un diagnóstico bien fundamentado a través de la aplicación de las pruebas estandarizadas que se requieran para verificar el cumplimiento de todos los criterios que caractericen a cada discapacidad, así como el uso de aquellos instrumentos no estandarizados que amplíen el conocimiento sobre la situación actual del alumno y su contexto en diversas dimensiones; que permitan identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que hay en ambos; para realizar la definición de los apoyos pertinentes en lo material, humano y metodológico, con los que efectivamente se mejore su calidad de vida actual y futura. Desde luego, esto implica que no dejemos de lado la perspectiva ecológica y multidimensional que se maneja en la definición antes citada; ya que aquí se destaca la interacción de la persona y el ambiente, y no sólo centrandolo en una condición propia y exclusiva de la persona; sino que contempla la relación e influencia recíproca entre las cinco dimensiones del funcionamiento humano: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto; es decir, el déficit o favorecimiento repercute directamente en las demás, positiva o negativamente. Esto lo podemos observar en el siguiente diagrama:

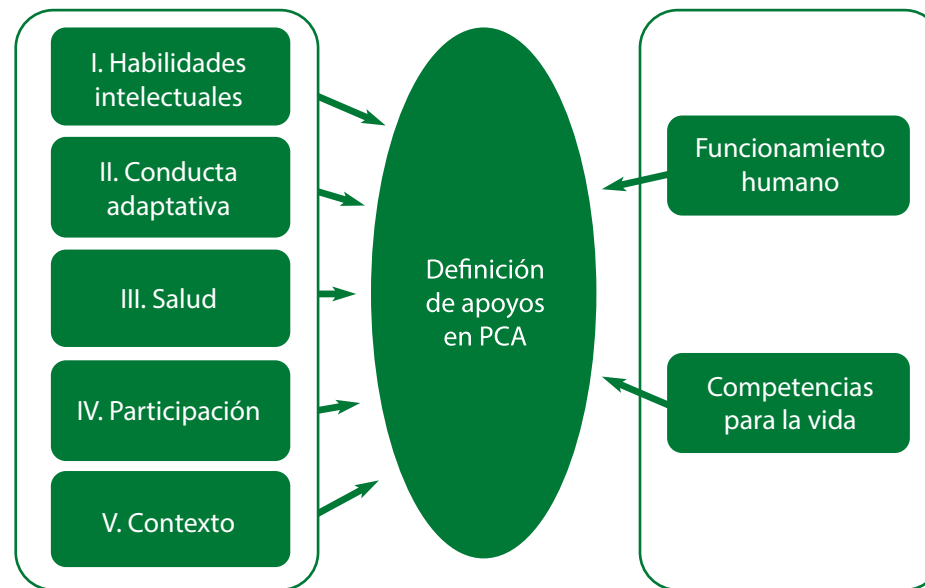


Figura 2. Existe interrelación entre las cinco dimensiones por lo que deben definirse apoyos específicos a aquellos que así lo requieran, para mejorar el funcionamiento de la persona y favorecer el desarrollo de sus competencias para la vida.

- I. **Habilidades intelectuales.** Tiene que ver con las funciones cognitivas que contribuyen a optimizar el desarrollo de nuevos aprendizajes. Entre ellas, se encuentra la atención, memoria, percepción, comparación, clasificación, formación de hipótesis, secuenciación, etc.; mismas que deben ser identificadas en función de los aprendizajes que se pretende abordar, para fortalecerlas en concordancia con ellos, a fin de que no se trabajen de manera aislada, favoreciendo sólo por hacerlo. Implica el trabajo conjunto con el área de psicología que habrá de abordarlas desde su perspectiva y el docente con la propia, de forma contextualizada, para que su desarrollo impacte directamente en el aprendizaje.
- II. **Conducta adaptativa.** Como ya se ha mencionado, es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Estas habilidades no deben ser consideradas como un extra a lo que propone el currículo, ya que si se analizan se puede encontrar la estrecha relación que tienen con lo propuesto en el trabajo para el desarrollo de competencias; desde los saberes que la componen (saber-habilidades conceptuales, saber hacer-habilidades prácticas y saber ser-habilidades sociales), hasta la relación que se puede apreciar al hablar de un funcionamiento para la vida diaria (conducta adaptativa) y la capacidad para responder a diferentes situaciones (competencias). Por lo tanto, se puede encontrar la correspondencia entre habilidades adaptativas y los aprendizajes propuestos en los programas de estudio, de tal modo que pueden ser alineados a las necesidades de los alumnos.
- III. **Salud.** Se entiende como el estado de bienestar físico y mental. Bien se podría pensar en que este es un aspecto que se queda fuera de la injerencia de un Centro de Atención Múltiple por no ser médicos quienes laboran en estas instituciones, sin embargo, se debe reconocer que la condición de salud de los alumnos puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de las otras dimensiones; y aunque no se pueda ofrecer un tratamiento médico adecuado en el CAM, sí se pueden plantear y emprender acciones en lo individual o colectivo, que favorezcan al bienestar citado, ya sea a través del trabajo directo con los alumnos en actividades de higiene y cuidado de la salud (tal como se proponen en el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social), que pueden ser planteadas desde los proyectos escolares o de aula. Asimismo, se debe recordar una función importantísima que el docente y el trabajador social tienen, como es la asesoría a los padres respecto a estas actividades en casa; al igual que las canalizaciones a los servicios de salud, que el trabajador social debe realizar, en los casos que sea requerido, para contribuir a la mejora de esta dimensión, ya sea para contar con un diagnóstico médico de la situación actual del alumno o para atender a alguna cuestión o síntomas que aparezcan de forma repentina; recordando que independientemente de que haya o no un diagnóstico médico, el alumno requiere ser atendido desde el momento en que ingresa al centro. De igual manera, el docente y equipo de apoyo habrán de considerar en la atención que se brinde a los menores, su estado de salud para que la intervención que realizan no se contraponga a alguna indicación médica. Por ejemplo, se deben conocer o investigar (con la familia, alguien con experiencia o un especialista) los cuidados que se deben tener en el caso de los alumnos que usan sonda o válvula, entre otros.
- IV. **Participación.** Por participación se entiende el desempeño de las personas en las actividades que se esperaba realizaran de acuerdo a su edad y rol social; así como a las interacciones que se establecen en diferentes áreas como: vida en el hogar, trabajo, escuela, ocio y tiempo libre, entre otras. Además, **ésta es una de las condiciones para hablar de una educación inclusiva;** así pues, a través de lo planteado desde la PCA, hasta la puesta en marcha de la misma, se debe propiciar esa verdadera participación, tanto en el aula y escuela como en la familia y comunidad. Dentro del aula y escuela, en las actividades que se propongan y que deben garantizar que todos los alumnos *se involucren de acuerdo a sus posibilidades* y no sólo observen a otros sin intervenir. Igualmente, deben proponerse acciones de *vinculación con los padres*, orientadas por los especialistas, para que el alumno *realice actividades que en la familia y la comunidad se hacen*, contando con las ayudas necesarias.

- v. **Contexto.** La influencia del contexto en la vida de las personas es importante, pudiendo favorecer o dificultar la interacción y participación en éste. Desde la perspectiva ecológica que asume la educación, máxime en los CAM, se hace crucial que se identifiquen las características de los diversos contextos en que se desenvuelve o debería desenvolverse el alumno para reconocer las fortalezas y debilidades que presentan, a fin de que el servicio de educación especial ubique las necesidades que esto representa y se tomen las medidas y apoyos pertinentes que requiere el contexto para facilitar la participación de sus alumnos, contribuyendo al desarrollo de actitudes positivas por parte de las personas, a la adaptación de materiales y espacios, entre otros, de acuerdo a las necesidades de cada menor.

De manera general, se corrobora la relación tan estrecha que existe entre las dimensiones del modelo de funcionamiento humano, lo cual permite observar que la labor del personal de un CAM no se limita sólo al trabajo con aspectos curriculares de un plan de estudio vigente, sino que conlleva una serie de implicaciones para favorecer de manera integral al alumno; por lo que todas estas dimensiones deben estar consideradas en la evaluación, identificación de necesidades, definición de apoyos e intervención; y abordarse desde las características de un equipo transdisciplinario. Así, el trabajo de cada uno de los profesionales de este servicio va encaminado a metas comunes en estas dimensiones, con mayor peso en algunas de ellas, como ya se ha mencionado, pero dándose de manera conjunta y coordinada, sin perder lo específico de cada una de ellas, pero si enriqueciéndose e impactando directamente el aprendizaje del alumno.

Desde esta visión y buscando no descuidar ninguna de las dimensiones antes citadas, se considera relevante contemplar el desarrollo de habilidades adaptativas, ya que éstas se relacionan, con lo planteado en los programas educativos vigentes y otros documentos oficiales publicados por las autoridades correspondientes en el Diario Oficial de la Federación como el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, entre otros, que buscan garantizar una educación de calidad; contemplando lo referente a la parte pedagógica del trabajo de un CAM, misma que se verá apoyada por el desarrollo de las otras dimensiones, no sólo por el docente, sino también por las demás áreas con que cuenta el servicio, todos de manera conjunta y coordinada, sin perder lo específico de cada una de ellas.

En esta guía, se considera importante la posibilidad de alinear el currículo a las necesidades de los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple. Para que esto pueda llevarse a cabo, se ha de tomar en cuenta que estos alumnos presentan limitaciones en áreas relevantes de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado y la vida independiente; situación que obliga a pensar en una respuesta educativa adecuada a esas necesidades, que son importantes para favorecer su participación en la vida actual y futura; ya que como hemos mencionado, no siempre estará en una escuela y al momento de egresar de ella, debe contar con el mayor grado posible de desarrollo de sus competencias.

Pensando en esto, y retomando todo lo mencionado en relación al modelo multidimensional para entender la discapacidad identificamos que los aspectos académicos como la lectura, escritura y matemática no son lo único que se debe trabajar en los Centros de Atención Múltiple, sino que debe existir un equilibrio que permita identificar de esos campos de formación, qué es lo que está en posibilidades de alcanzar, además de identificar la relevancia que tiene para su vida, actual y futura.

Retomando lo referente a las habilidades adaptativas, estas, al igual que los indicadores de logro de las competencias se van complejizando, tal como propone Grossman (1983), citado por Verdugo (1994), en su clasificación de la conducta adaptativa en tres etapas evolutivas diferentes:

- a) **Durante la infancia o niñez temprana:** Desarrollo de habilidades sensoriomotoras, de comunicación, de autoayuda y de socialización
- b) **Durante la niñez y adolescencia temprana:** Aplicación de habilidades académicas básicas a la vida diaria, Aplicación de juicio y razonamiento apropiados en el dominio del ambiente y Habilidades sociales.
- c) **Durante la adolescencia tardía y la edad adulta:** Ejecuciones y responsabilidades sociales y profesionales.

Esto podemos observarlo en un cuadro como el siguiente:

Etapas	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	
Áreas	0-6 años	6-12 años (consolidación de aspectos de la etapa anterior)	12-16 años (Se reafirma la personalidad del adolescente; muchas veces con trasgresión, oposición y crítica a la norma)	Más de 16 (Mayor parte de la vida de las personas: final adolescencia, juventud, madurez y vejez; se mejoran las habilidades adquiridas, a través de la experiencia; adaptación a nuevas circunstancias).
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere competencia lingüística básica para expresar y comprender emociones, sentimientos, conocimientos o sucesos. • Al finalizar la etapa, la comunicación oral tiene que estar adquirida; o identificado claramente el sistema alternativo o aumentativo de comunicación, así como iniciado su uso y generalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere toda su capacidad comunicativa oral, escrita y gestual para expresar emociones y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se amplía el uso y el conocimiento del lenguaje (vocabulario, registros y uso social). • Incorporación de un lenguaje comúnmente usado entre personas de su edad. 	
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la conducta prosocial. • Empieza a ser consciente de la existencia del otro y autorregularse. • La conciencia de las limitaciones que imponen las normas y reglas. • Se empieza a asumir la identificación y el rol sexual. • Capaz de adaptar su conducta a las situaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad para hacer y mantener amistades, defender sus derechos, respetar a los demás, compartir y aceptar críticas, etc. • Al finalizar pueden surgir problemas de aceptación de las normas (reafirmar personalidad). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan y perfeccionan las interacciones personales. • Mayor número de amistades y se establecen diferencias. • Habilidades: primeras relaciones amorosas, perfección de negociación, pactos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se consolidan amistades. • Relaciones de pareja y nuevos núcleos familiares.

Autodirección	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a seguir un horario. • Capaz de acabar actividades. • Se inician las habilidades de defensa de sus derechos y sus cosas, sus objetivos, resolver problemas cotidianos sencillos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir horario. • Organizar obligaciones diarias y finalizarlas. • Resolver problemas cotidianos. • Decidir qué hacer con su tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de confusión debidos a los cambios psicofisiológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de responsabilidad en otras áreas.
Cuidado personal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es fundamental su aprendizaje en esta etapa.</i> • <i>Debe existir coordinación entre familia y profesionales.</i> • El menor es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vestirse y desvestirse sin ayuda. ○ Colaborar en su higiene personal. ○ Comer sin ayuda. ○ Control de esfínteres adquirido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vestirse y desvestirse sin ayuda. • Mantener su higiene y apariencia física sin control adulto. • Regular su ingesta de alimentos y bebida. Dominar instrumentos. Conocer y seguir una dieta sana y equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades prácticamente asumidas pero algunas pueden dejar de realizarse (respuesta contraria a la norma social). 	
Salud y seguridad	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar algunas normas sencillas de educación vial. • Actuación muy prudente ante situaciones de riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de asimilación de los hábitos de seguridad. • Conocer y respetar las normas y reglas viales. • Diferenciar entre personas conocidas y extraños. • Buscar ayuda cuando lo necesite. • Evitar situaciones de riesgo y peligro. • Capaz de interpretar e identificar algunos síntomas de enfermedad y comunicarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atracción por las situaciones límite y transgresiones. • Se pueden iniciar en: consumo de sustancias peligrosas, sexo sin protección, conducción temeraria, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos de etapas anteriores y adecuarlos a las necesidades (Ej. Seguir dietas específicas, hacer ejercicio, tomar medicamentos a la hora indicada, etc.).
Ocio	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar preferencia por actividades lúdicas. • Discriminar entre lo que les interesa. • Jugar socialmente con otros respetando el turno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir entre lo que le gusta y no. • Decidir en qué quiere emplear su tiempo libre, aceptando la renuncia a sus deseos por actos familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo sobre individuo. • Aceptación y pertenencia a grupo. • Incremento de reuniones sociales con amistades de ambos sexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de las responsabilidades adquiridas en otras áreas.

Vida en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Participa y colabora en tareas relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se incrementa de forma considerable.</i> • Mantener espacios y objetos personales limpios y ordenados. • Colaborar en la elaboración de las comidas. • Asumir algunas responsabilidades familiares (Ej. Comprar el pan) 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentes conductas contrarias (Ej. No tender su cama). 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar a responsabilidades de hogar propio, incluso cuidado de otras personas.
Habilidades académicas funcionales		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escolarización obligatoria.</i> • Escritura. • Lectura. • Utilización de conceptos básicos de cálculo práctico. • Conocimiento básico de aspectos relacionados con el conocimiento del medio físico, la salud propia y la sexualidad; la geografía; y el conocimiento del medio social 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización de la educación básica. • Consolidación de los aprendizajes instrumentales básicos. 	
Utilización de la comunidad		<ul style="list-style-type: none"> • Uso del transporte. • Realización de compras. • Participación en actos sociales. • Al finalizar esta etapa, el menor puede ir solo a la escuela y actividades extraescolares, de ocio y tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumida cualquier habilidad. • Capaz de respetar y aplicar normas de circulación, asistir a actos sociales o populares, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor y mejor participación. • Se asumen funciones comunitarias.
Trabajo			<ul style="list-style-type: none"> • 16 años: acceso al mundo laboral. • Habilidades: iniciar y acabar tareas, responsabilizarse de ellas, horario, respeto de normas de seguridad y convivencia, conocimientos básicos para trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eje fundamental. • Requisito indispensable para autonomía económica e independencia de la persona. • Habilidades: encontrar u mantener un trabajo o adaptarse a las necesidades del mercado laboral a través de formación continua. • Jubilación: cambio importante en las actividades.

Tabla 4. Etapas evolutivas en que se observa la complejización de las habilidades adaptativas. Nota: En la tercera etapa se destaca más la responsabilidad y la convivencia con nuevos grupos de amigos, trabajo, etc.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA

La Reforma Integral de la Educación Básica representa para la educación especial múltiples ventajas respecto a la respuesta educativa que desde hace ya varios años se venía proponiendo para la población estudiantil con NEE. Como es sabido, la educación especial ha centrado todos sus esfuerzos en adecuar el currículo básico con el fin de dotar a los estudiantes con aquellos “recursos” funcionales, que les permiten responder efectivamente a un sinnúmero de exigencias de su contexto cotidiano. Ahora, al centrarse la educación en “competencias para la vida”, parece que la educación especial se afianza por el camino correcto, lo que interesa en realidad es que los alumnos sean aptos o competentes para responder efectivamente a los desafíos del ambiente para lograr su bienestar en el más amplio sentido del término. No se trata entonces sólo de acumular conocimientos sin sentido ni utilidad; no es que los planes y programas anteriores buscaran sólo eso, pero a partir de la Reforma queda claramente definido que el énfasis del trabajo educativo no está en el almacenamiento de conocimientos sino en la utilidad, aplicación, conciencia y valor que se consigue con ellos. A continuación se presentan algunos ejemplos que se obtienen al priorizar o favorecer el aprendizaje de tipo conceptual: un niño puede saberse todos los derechos de los niños y en cambio violentar a sus compañeros a diario en el recreo, otro puede conocer la ubicación de los planetas en el sistema solar pero perderse en una calle lejana de su colonia; o bien, otro estudiante tiene la habilidad para realizar operaciones aritméticas, pero es incapaz de calcular el valor de su compra en una tiendita y el cambio que debe recibir.

Las competencias movilizan y dirigen todos sus componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) hacia la consecución de objetivos concretos que se manifiestan en acciones integradas; es decir, en situaciones comunes o complejas de la vida cotidiana, que es donde se ponen en práctica dichos componentes, se reestructuran, amplían y generalizan a nuevas situaciones. Sin embargo, con los alumnos con discapacidad el trabajo en el desarrollo de competencias debe ser muy sistemático y partir de situaciones lo más cercanas a la realidad, para avanzar en el logro de éstas, teniendo como indicador a los aprendizajes esperados.

En diferentes apartados de este documento y en todo lo propuesto en la REIB, se hace mención de las características de las competencias y, entre ellas, se destaca una que puede llegar a causar algunas dudas en el personal de educación especial; y esto es, el hecho de que las competencias no se modifican, ya que se ha dicho que son un referente para todas las personas, independientemente de que presente NEE o no; y que, precisamente, lo que nos da a entender el nivel de desempeño en torno a ellas, son los aprendizajes esperados. Además, una competencia no se puede desarrollar en un solo ciclo escolar, sino que requiere de tiempo, de un trabajo continuo y progresivo en complejidad, que se dará a lo largo de su trayecto educativo, mediante oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los alumnos; pero a fin de que no se vea como algo lejano, difícil de obtener y distinguir el avance, se tienen indicadores de logro (aprendizajes esperados) que permiten contar con referentes observables y medibles de los progresos.

En este documento se reitera su inmodificabilidad, pero también se reconoce que hay muchos aspectos de las mismas en que se debe poner mayor énfasis en su desarrollo, relacionándolos con las habilidades adaptativas que es importante desarrollar en los alumnos, identificando prioridades para atender a sus NEE. A continuación se mencionan las competencias para la vida que establece este documento en concordancia con el Plan de Estudios 2011 y lo que plantea Hernández (2011), al alinear las competencias para la vida y algunas habilidades adaptativas.

Estas competencias, en su conjunto, son esencia y fundamento de las prioridades del Sistema básico de mejora educativa, impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

Son las relacionadas con las posibilidades de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, el uso de las habilidades académicas funcionales, así como la movilización de los diversos saberes culturales para comprender la realidad.

Tienen aplicación directa en la vida personal de los alumnos. No se centran en alcanzar altos niveles académicos, sino en adquirir habilidades académicas funcionales que les permitan acceder y disfrutar de una vida independiente.

De este modo, se habla de un uso funcional de los números: manejo del dinero, conociendo el valor de las monedas y aplicando los conocimientos matemáticos necesarios para utilizarlas; hacer uso del reloj para identificar la hora que se puede asociar con actividades que se realizan cotidianamente o seguir una rutina, al igual que iniciar y concluir una acción; saber el número de su calle o rutas del transporte, entre otros. También habilidades para la comunicación verbal y no verbal; producción e interpretación de textos que sean de uso común y significativo para el alumno. Realizar una lectura según sus habilidades, que permita al alumno la interpretación de textos, símbolos e/o imágenes; representaciones en juegos, obras teatrales, etc.

Asimismo, el desarrollo de estas competencias ha de permitir a los alumnos utilizar el medio comunitario próximo y lejano, conociendo su comunidad, calles, transporte y lugares significativos; conocer sus propios datos. Y todo ello, con la generalización de habilidades, aplicándolas en su desempeño en casa y otros entornos; siendo aquí, donde radica la esencia del aprendizaje permanente, puesto que todo lo que sea enseñado en el CAM, será de gran importancia para el momento en que lo hacemos, por la prioridad que hay en ese momento, pero todo, igualmente, debe ser siempre pensado para que trascienda a su vida cotidiana y que en el futuro, pueda ejercer su autonomía, en la medida de sus potencialidades.

COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN

Implican habilidades para recibir, comprender y expresar mensajes. Éstas facilitarán el acceso a la información para satisfacer sus necesidades, dudas e inquietudes que surjan a lo largo de su vida. También comprenden el buscar y solicitar apoyo para obtener información.

Tal como lo indica el Plan 2011, para el desarrollo de estas competencias se requiere identificar qué se necesita saber; aprender a seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de ella de manera crítica y compartirla en el momento preciso y con las personas adecuadas. Es decir, los alumnos habrán de reconocer la información que necesitan conocer, destacando la importancia de que aprendan a distinguir la información que les llega, de tal modo que puedan seleccionar la más adecuada a sus necesidades o intereses, que podemos observar en un acto aparentemente tan sencillo como elegir un juguete o un alimento de su agrado, así como manifestar sus opiniones en estas elecciones o reservas en torno a una situación, como por ejemplo: la compra de artículos (tela, sustancias líquidas, artículos que se venden por kilos) en alguna medida convencional (peso, medida, capacidad), que sin contar con un referente, puede recibir una menor cantidad de producto sin percibirlo; también puede estar en condiciones de ser engañado en cuanto e incluso manipulado para proporcionar información personal si no identifica claramente qué puede decir y a quién; igualmente, puede comprar artículos que no necesita o no le representan utilidad en su vida cotidiana pero que se anuncian de una manera atractiva o novedosa en los medios de comunicación; o bien, realizar acciones que observa en la televisión y que pueden ser riesgosas, por no diferenciar realidad de fantasía.

Así mismo, habremos de considerar el desarrollo de habilidades como el manejo del tiempo, aplicación y uso de los números, la interpretación de símbolos, la comprensión y seguimiento de instrucciones, el poder hacer y responder preguntas y la capacidad para identificar y decidir en quién confiar.

COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE SITUACIONES

Son aquellas relacionadas con la autodeterminación en la vida de los alumnos, en todos los aspectos: afectivo, social, económico, proyecto de vida, etc., por el solo hecho de ser personas tienen derecho a elegir y hacerlo en función de mantener o mejorar su calidad de vida; lo cual va desde la selección de un alimento o actividad hasta la definición de algún oficio al que dedicarse o casarse. Se precisa la intervención de los especialistas y padres, para ayudarlos a desarrollar esta competencia, que los lleve a ser los agentes causales primarios de su propia vida, con los apoyos necesarios ya sea en la forma de comunicación o en otros que contribuyan a que cuenten con la información precisa.

Prioritariamente implica la toma de decisiones que parte del manejo de la información, el desarrollo de la autonomía y la independencia, fortaleciéndose en la medida en que se trabajen conjuntamente las habilidades necesarias para favorecer el autocuidado y la autosuficiencia en la comunidad, considerando las posibilidades de cada alumno, pero siempre favoreciendo el máximo desarrollo de las mismas; contemplando el sentido de orientación, el uso del dinero, las nociones de espacio en la escuela, la casa y la comunidad, así como la seguridad en estos ámbitos, los servicios de la comunidad, etc. Y dentro de todo ello, el considerar la habilidad para no dejarse manipular por lo demás.

En esa toma de decisiones, deben ser capaces de solicitar y tomar en cuenta los apoyos que se les ofrezcan, el definir cómo usar su tiempo libre en actividades variadas, correspondientes a su edad y posibilidades, que no se limiten a juegos infantiles o situaciones poco significativas para ellos, donde muestren iniciativa y perseverancia.

Además, será importante desarrollar en ellos habilidades para *prever y asumir las consecuencias de sus actos*, afrontar cambios, manejar el fracaso y la frustración; ya que de no contar con estrategias, pueden tender a desencadenar conductas no apropiadas en una determinada situación o contexto, dificultando su relación con otros.

COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA

Estas competencias son las implicadas en las relaciones con los demás y con el entorno; buscando que los alumnos se reconozcan como personas valiosas, que se enriquecen de la relación con otros y el trabajo con los demás, con capacidad de negociar y llegar a acuerdos. Además de actuar con respeto a la diversidad sociocultural de su entorno y manifestando una conciencia de pertenencia a su cultura, país y mundo, generando su participación lo más activa y autónoma posible, contando con las ayudas que requiera cada uno para tal efecto.

Su desarrollo requiere adquirir aprendizajes relacionados con el conocimiento de sus datos personales, para el aseo personal, el vestido y la alimentación, en función de sus características; para reconocer la diferencia entre parientes, amigos, compañeros, conocidos y desconocidos, y con ello ofrecer un trato y establecimiento de relaciones con cada uno, según el rol que guardan en su vida, tan importante para evitar abusos, engaños o manipulación a que se exponen, por su ingenuidad y credulidad. También es importante desarrollar las nociones de lo bueno y lo malo, reconociendo lo que es pertinente hacer y decir en diversos lugares y situaciones en que se desenvuelve, el conocer y practicar sus derechos y obligaciones en casa y escuela, el respeto a reglas y normas, desarrollar empatía hacia los demás (seres vivos), y compartir sus cosas con los otros; fomentar la cooperación y trabajo en equipo, cumpliendo con las tareas se le asignan y permaneciendo en las mismas.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN SOCIEDAD

Estas competencias implican la capacidad para decidir y participar en la sociedad de acuerdo a las normas y valores establecidos, a partir de los cuales se puedan autorregular las interacciones que se realizan. Tienen que ver con la participación cívica basada en valores universales como la democracia, la paz y el respeto. Asimismo, la participación en una actividad productiva, considerando las formas y opciones de trabajo en la sociedad, que le permitan un ingreso económico, contando para su elección con el apoyo de padres y especialistas, y teniendo en cuenta las habilidades y características de cada uno.

Para su desarrollo se requiere el conocimiento sobre las normas y valores, pero sobre todo, su vivencia en el día a día, estableciendo relaciones con sus actuaciones. Para ello requerirán de la autorregulación de su conducta, partiendo de ese conocimiento de sí mismo, a fin de que identifiquen las reacciones de su cuerpo ante diferentes estímulos del entorno. De igual modo, deben participar en su sociedad, mostrando conciencia del cuidado del medio ambiente (agua, plantas, animales, etc.), así como mostrar interés por conocer lo que ocurre en entornos cercanos hasta los más lejanos según las posibilidades de cada uno de ellos, como por ejemplo: dando seguimiento a un suceso ocurrido cerca del lugar donde vive, hasta lo que ocurre en otros lugares de la ciudad, país, etc., según su avance en el desarrollo de su pensamiento abstracto.

PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ALUMNOS QUE ASISTEN AL SERVICIO ESCOLARIZADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (CAM)

Como resultado del proceso de formación educativa y el trabajo colaborativo de los diferentes actores de la educación: padres, docentes, equipo interdisciplinario, autoridades y el mismo alumno, en los servicios escolarizados de Educación Especial, el alumno con discapacidad severa, múltiple, sordoceguera y trastornos generalizados del desarrollo mostrará los siguientes rasgos:

Perfil de egreso 2011	Perfil de egreso 2011 para alumnos de CAM	Consideraciones
a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.	a) Utiliza el lenguaje oral, escrito y/o algún sistema alternativo que le permita una comunicación funcional con o sin ayuda, para interactuar eficientemente en los distintos contextos en que se desenvuelve, de acuerdo a su condición, dando a conocer necesidades básicas, intereses, estados de ánimo, y preferencias, entre otras.	a) Este rasgo se refiere a la intencionalidad comunicativa con un sentido social y funcional donde la participación eficiente debe entenderse en función de las posibilidades de cada alumno. a) En este rasgo, cabe destacar la importancia de aprovechar el uso de recursos tecnológicos que puedan ser una herramienta de comunicación; para lo cual, el docente debe actualizarse a fin de brindar el apoyo que requieren sus alumnos.
b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.	b) Es capaz de tomar decisiones respecto a la solución de situaciones problemáticas de su vida cotidiana, contando con la información necesaria, a través de la comunicación que utiliza y/o con el apoyo de personas significativas.	b) De acuerdo a su edad y condición será el tipo de decisiones que deba tomar llevándolos de decisiones simples a otras de mayor complejidad. El apoyo de las personas no solo va a proporcionar información, va a ayudar en el análisis y reflexión para que esa toma de decisiones realmente sea en su beneficio y no en el de terceros.
c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.	c) Percibe, identifica y utiliza, de manera funcional, la información escrita, gráfica o táctil que le ofrecen diversas fuentes de información para interpretar e interactuar con su entorno.	

<p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p>	<p>d) Se identifica a sí mismo como persona, diferenciándose del entorno como miembro de grupo y desarrollando un sentido de pertenencia al mismo.</p>	
<p>e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</p>	<p>e) Actúa respetando reglas de convivencia que le permiten integrarse adecuadamente en los diversos contextos en que se desenvuelve.</p> <p>e) Conoce mínimamente sus derechos y obligaciones como ciudadano mexicano de acuerdo a su condición y los ejerce con apoyo, involucrándose en los diferentes contextos de participación ciudadana</p>	<p>e) Tener en cuenta las características de cada alumno.</p> <p>e) Favorecer la inmersión a la comunidad para la vivencia de experiencias en diferentes ambientes y despertar la necesidad de relacionarse e interactuar en ellos</p>
<p>f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p>	<p>f) Muestra tolerancia, en la medida de sus posibilidades, ante situaciones frustrantes cuando el ambiente no respeta sus características.</p>	<p>f) En la medida de sus posibilidades.</p>
<p>g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p>	<p>g) Colabora y asume responsabilidades en diversas actividades, en los contextos en que se desenvuelve (familiar, escolar, laboral o comunitario), de acuerdo a sus potencialidades y, de ser preciso contando con los apoyos requeridos.</p> <p>g) Es capaz de solicitar y/o brindar ayuda en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.</p> <p>g) Convive con los demás observando sus características particulares que le permiten un acercamiento; reconociendo, respetando y apreciando la diversidad de capacidades en cada uno de ellos.</p> <p>g) Reconoce y/o se desplaza en lugares conocidos o desconocidos, contando con los apoyos requeridos, siendo capaz de solicitar ayuda a personas conocidas o desconocidas si es necesario.</p>	<p>g) Destacar la importancia del trabajo en casa para que haya un seguimiento de lo realizado en la escuela. Las responsabilidades (en cantidad y complejidad) serán en función de su edad, condición y actividades familiares</p> <p>g) Encaminar las acciones para evitar que sean vulnerables a cualquier tipo de manipulación.</p> <p>g) Insistir sobre la importancia de convivir con otros familiares, pero sobre todo con personas de su misma edad e intereses, con o sin discapacidad.</p> <p>g) Los traslados que realicen a nuevos ámbitos, deben realizarse de manera protegida en un inicio, avanzando a una forma cada vez más independiente, donde puedan lograr, inclusive, hacer uso de medios de transporte.</p>

<p>h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p>	<p>h) Identifica y evita riesgos que atenten contra su integridad física y emocional en los diferentes espacios en los que se desenvuelve.</p> <p>h) Participa de forma activa con iniciativa y auto-determinación en actividades básicas cotidianas que le permiten cuidar de su salud física y emocional como: higiene, alimentación y vestido; de acuerdo a sus características, ya sea en forma independiente o con apoyo al comunicar sus necesidades de manera oportuna.</p>	
<p>i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p>	<p>i) Hace uso de recursos tecnológicos a su alcance y que cuentan con las adaptaciones pertinentes que responden a sus características, como otro medio de comunicación, obtención de información y desarrollo de aprendizajes.</p>	<p>i) Es importante hacer uso de recursos como la computadora, tabletas, celulares, cámaras fotográficas o calculadoras, entre otros, siempre pensados para favorecer la adquisición de aprendizajes o como medios para la comunicación, y no sólo para juegos.</p> <p>i) Debido a la vulnerabilidad de estos alumnos y la posibilidad de ser engañados, docentes y padres de familia, deben estar alertas ante cualquier situación de riesgo en el manejo de estos recursos, y enseñarles a elegir sitios y personas con las que es seguro establecer contacto para convivir y compartir información, ideas y experiencias.</p>
<p>j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>	<p>j) Conoce y disfruta diversas manifestaciones del arte, a través de la percepción sensorial variada y adecuada a sus características, y en la medida de sus posibilidades se expresa artísticamente</p>	

Tabla 5. Perfil de egreso de educación básica para alumnos que asisten al servicio escolarizado de educación especial (CAM).

CRITERIOS ORGANIZATIVOS, METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN

CRITERIOS ORGANIZATIVOS

Los criterios organizativos, contribuyen a tener en cuenta ciertos aspectos que permiten constituir y sistematizar las acciones en torno a la atención de los alumnos que asisten a los CAM. Los criterios organizativos deben girar en torno a la permanencia, el ingreso, el egreso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Entre estos aspectos se consideran los que a continuación se mencionan.

CONFORMACIÓN DE GRUPOS

La conformación de los grupos deberá equilibrar edad, discapacidad y características de los alumnos en función de los resultados de la evaluación psicopedagógica, con miras a identificar el más idóneo. En este punto, es conveniente hablar de la educación inclusiva; la cual no significa que todos estén en el mismo salón, sino que todos deben aprender, siendo ésta una consideración importante en esa conformación. La permanencia de un alumno en el grupo, debe ser lo más certera posible desde un inicio, para evitar que el alumno vaya de un grupo a otro, lo que impediría que se desarrolle el sentido de pertenencia.

Haciendo referencia a la edad de los alumnos, sabemos que hay referencias en torno a los rangos que se consideran para diferentes niveles educativos:

- **Inicial:** 45 días a 2 años, aproximadamente.
- **Maternal:** 2 a 4 años, aproximadamente.
- **Preescolar:** 4 a 7 años, aproximadamente.
- **Primaria:** 6 a 17 años, aproximadamente.

ASIGNACIÓN DE GRUPOS

La asignación de grupos, es una de las funciones del directivo de acuerdo a lo establecido en el Manual de Organización de los Servicios Escolarizados. Para llevarla a cabo, el director requiere tener en cuenta una serie de consideraciones que impliquen el tipo de grupo, la cantidad de alumnos, las competencias docentes, la edad de los niños y el nivel educativo que habrán de cursar. Es importante que se genere una buena comunicación entre directivos y docentes para evitar conflictos en esta asignación.

MODALIDADES DE ATENCIÓN

Los docentes y equipo de apoyo llevan a cabo su intervención, considerando diversas modalidades de atención. Aquí ubicamos que puede ser grupal, subgrupal e individual, dependiendo de las necesidades que identifican en los alumnos. Esta definición también debe ser prevista y considerada desde nuestras planeaciones y elegida pensando en cómo será la mejor manera que permita realmente a nuestros alumnos participar y aprender.

Estas modalidades consideran lo siguiente:

- **Grupal:** Se refiere a aquella práctica que se despliega a través de preguntas o instrucciones generales para todos los alumnos, realizando algún tipo de mediación o monitoreo con algunos de ellos. El propósito de la interacción es común para el grupo de alumnos. Mayoritariamente se da con el docente de grupo, aunque los equipos de apoyo también llegan a trabajarlo; lo importante es que ellos no lleguen a asumir un rol de maestro, abordando aprendizajes esperados como tales, sino actividades que contribuyan a favorecer el desarrollo de habilidades del área correspondiente, que resulten benéficas intencionadamente, para todos.
- **Subgrupal:** En este tipo de práctica, la interacción se despliega en diversas direcciones, dependiendo de la cantidad de subgrupos, para los cuales el maestro tiene una intencionalidad diferente. Es decir, el maestro trabaja con dos o más subgrupos de alumnos al mismo tiempo. En estas interacciones subgrupales, el profesor se dirige a los integrantes de cada subgrupo, aunque además puede hacer distintas formas de mediación. Puede darse también, una intención común para el subgrupo, pero con alguna mediación para un alumno en específico. Los equipos de apoyo, por su parte, utilizan mayoritariamente esta modalidad; siendo relevante que la integración de estos subgrupos considere que las características y necesidades de los alumnos, sean más o menos similares.
- **Individual:** Esta modalidad, puede darse con una intención común o individualizada. En el caso de la intención común, el maestro ya no se dirige a los alumnos en general, sino a uno o varios alumnos en particular, pero conserva una intención común para todos los alumnos, es decir, que el maestro, aunque se dirige a un solo alumno, sigue tratando de que éste logre el propósito común que tenía para el resto del grupo. En este tipo de interacción se manifiestan diversas formas de mediación. En el caso de esta modalidad con una intención individualizada, el maestro desplegó la interacción sólo con un alumno con el fin de que este lograra un propósito sólo para él, adecuado a sus necesidades. Respecto a los equipos de apoyo, resulta de las menos sugeridas, salvo en los casos en que por las características de los alumnos y las necesidades que presentan, se hace necesario este tipo de intervención, porque requieren de alguna habilidad que ningún otro alumno comparte o que no se puede desarrollar a partir de la interacción social.

Lo importante resulta ser que se identifique la forma que más favorezca el desarrollo, aprendizaje, y participación de los alumnos.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Uno de los objetivos de la educación de las personas con discapacidad es desarrollar conocimientos, pero también aplicar los mismos en el medio en que se desenvuelven, por lo que, el modelo didáctico por el que se opte ha de tener muy en cuenta el contexto en el que se desarrolla la acción educativa. En este sentido, la perspectiva ecológica del aprendizaje hace valiosas aportaciones a la enseñanza pues concibe el ámbito escolar como un ecosistema con diferentes entornos en los que se producen situaciones generadoras de desarrollo y aprendizaje.

Desde este enfoque el proceso educativo se construye en el mismo ambiente que configura la comunidad escolar y en las interacciones que se producen en él. El centro y lo que en él sucede, la vida del aula, los espacios de alimentación, higiene, recreo, ocio,..., son lugares de convivencia donde interaccionan diferentes elementos, materiales y humanos, que generan experiencias, desarrollo y aprendizaje.

Las habilidades funcionales se enseñan y se aprenden mejor en su contexto natural, lo cual es aún más cierto cuando se trata de personas que tienen grandes dificultades para aprender. Se ha de recordar que una de las características de la enseñanza y aprendizaje de alumnos y alumnas con retrasos severos y profundos del desarrollo es su dificultad para generalizar lo aprendido y traspararlo de una situación a otra.

Además de lo anteriormente mencionado y dentro de estos criterios, se considera revisar la siguiente información que puede ofrecer pautas de acción a los docentes y equipos de apoyo:

ESTILOS DE APRENDIZAJE

El término estilo de aprendizaje se refiere a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje (tomado de <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fc5.pdf>, en abril de 2013).

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo (aspecto general de un sujeto de acuerdo a sus características) y el biorritmo (la vida de una persona se vería determinada por ciclos biológicos rítmicos que afectarían a la capacidad de cada individuo en distintos terrenos, como el mental, el físico o el de las emociones) del estudiante.

Existen diversas teorías que hablan sobre los estilos de aprendizaje, que se relacionan con lo manifestado en los párrafos anteriores y que se mencionan de manera general para su conocimiento o reconocimiento, siendo una opción de investigación para los docentes y equipos de apoyo que así lo consideren pertinente.

1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann (cortical izquierdo, cortical derecho, límbico derecho, límbico izquierdo)
2. Modelo de Felder y Silverman (sensitivos-intuitivos, visuales-verbales, inductivos-deductivos, secuenciales-globales y adictivos-reflexivos).
3. Modelo de Kolb (activo, reflexivo, teórico y pragmático).
4. Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (visual, auditivo y kinestésico)
5. Modelo de los Hemisferios Cerebrales (hemisferio izquierdo y hemisferio derecho).
6. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (lingüística, lógico-matemática, corporal-kinética, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal).

En esta ocasión sólo abordaremos brevemente el modelo de programación neurolingüística, el resto, puede consultarse, como una opción, en el Manual de estilos de aprendizaje (SEP, 2004), en la dirección: <http://es.scribd.com/doc/19439350/Manual-de-estilos-de-aprendizaje>.

- **Sistema de representación visual.-** Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. La gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. Visualizar nos ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Las actividades que se propongan pueden estar relacionadas con observar, usar películas, dibujos, videos, carteles, fotos, diapositivas, imágenes, etc.
- **Sistema de representación auditivo.-** Cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. El alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música. Aprende mejor cuando escucha, canta, participa en actividades de ritmo, escucha audios, lecturas, etc.
- **Sistema de representación kinestésico.-** Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento pero también profundo. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide. Los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender. Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse o moverse, por lo que el docente debe identificar esa necesidad y establecer actividades que permitan al alumno realizar movimientos contextualizados con la situación y actividad; y no atribuir esto a un problema conductual. Se debe buscar que el alumno toque, se mueva, sienta, experimente, pinte, dibuje, baile, haga cosas, etc., con sentido, no sólo por hacer o porque se favorece su forma de aprender.

Estos estilos de aprendizaje los podemos identificar a partir de los resultados de nuestra evaluación, así como de nuestra observación sistemática, que se debe apoyar en una guía para ser mucho más precisa y que ha de considerar entre sus aspectos de identificación, lo relacionado con la forma en que el alumno accede a la información, a fin de que reconozcamos cuál de estos canales de percepción es el que utiliza con mayor frecuencia y eficacia, y así, contemplarlo dentro de nuestras actividades, que habrán de derivarse de lo planteado en la PCA, donde en la parte metodológica, habrá de especificarse cómo se hará uso de ese estilo de aprendizaje.

METODOLOGÍAS

Puede definirse como las acciones o conjunto de actividades del profesor y sus estudiantes, organizadas y planificadas por el docente con la finalidad de posibilitar el aprendizaje de los alumnos (Tomado de <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fc9.pdf>, en 2013). En términos más sencillos, se trata de una guía que nos va indicando qué hacer y cómo actuar; es decir, tiene que ver con el cómo enseñar.

Entre las diversas metodologías que existen, se mencionarán algunas de ellas, que contribuyen al desarrollo de competencias en los alumnos. Ellas se citan de manera general, ya que se mencionan con más detalle en el apartado de planeación.

Aprendizaje basado en proyectos

El proyecto se define como el conjunto de actividades coordinadas, con un comienzo y final específico, en busca de un objetivo definido. No existe un tipo de proyecto mejor que otro; la clave está en identificar las necesidades del grupo y el objetivo del proyecto; así como reconocer nuestras fortalezas como guías.

Aprendizaje basado en problemas

Un método de aprendizaje basado en el principio resolver problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Se promueve el trabajo autónomo del alumno, el caso debe ser atractivo, además de integrar aprendizajes de diversas disciplinas, que parten de los conocimientos previos de los alumnos.

Análisis de casos

Consiste en la presentación de una historia real en la que se plantea una situación que requiere ser analizada para proponer una solución, explicación o análisis de consecuencias, al establecer diversas estrategias de salida, utilizando los conocimientos adquiridos. La fuente del caso puede ser: historias, narraciones locales, historias de vida, biografías, testimonios, escenarios naturales, representaciones gráficas, películas, documentales, entre otros.

Metodología Van Dijk

El enfoque basado en el movimiento establece que las experiencias motoras constituyen el funcionamiento de todo aprendizaje (van Dijk, 1967). La educación se considera un proceso de mejora de la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumno y las personas, objeto y acontecimientos de su entorno. En dicho proceso, la función básica del profesor es doble: a) proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo, y b) estimular y motivar al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que le rodea. El movimiento es la base del proceso de asignación de significado a los objetos, ya que las cosas se tornan significativas para el niño solo cuando este puede hacer algo con ellas. Consta de seis etapas que se mencionan en el campo de formación Lenguaje y comunicación. Esta metodología se relaciona directamente con el uso de Calendarios para enriquecer la comunicación y estructuración de tiempos para los alumnos.

Además de lo mencionado, es importante que también se considere en la adaptación a la metodología que la modalidad de atención es un aspecto relevante, ya que se debe definir cómo se realizará. Estas modalidades deben tomarse de los criterios organizativos. Por otro lado, los

materiales que se utilicen en la intervención con los alumnos, han de ser modificados, de ser necesario, considerando que le ofrezcan al menor, opciones para participar activamente en acciones que se realizan en el contexto y que influyen en lo social y personal.

La mediación que se realice, es otra de las consideraciones que se deben hacer en razón de la metodología; y especificando lo más claramente posible, ya que puede existir la duda o falta de precisión sobre esta parte, que en ocasiones se evidencian en el llenado de la PCA, donde a veces sólo registramos que se realice mediación, pero no decimos *qué tipo, con qué ayudas*; por ejemplo, resultaría más orientador para el mismo docente que entre todos definiéramos que se realizaría un trabajo de comprensión lectora, mediando con preguntas directas al alumno que se respondan con un sí o no, además de ayudar con el apoyo de imágenes para el rescate de información sobre el texto del que escuchó la lectura.

Lo referente a la atención a conductas disruptivas, se abordará en el apartado del campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia; en el que se identifican diversas técnicas que pueden contribuir a disminuir esas conductas.

TÉCNICAS DE MEDIACIÓN

¿Cómo desarrollar un lenguaje común, actuar de modelo, modelar la actuación o transmitir conocimiento desde quien percibe el mundo con sentidos y posibilidades que para el otro apenas sí son funcionales? ¿Cómo facilitar el aprendizaje, en el caso de las personas con sordoceguera, discapacidad múltiple o severa, para que se favorezca una vida más independiente?

LA MEDIACIÓN COMO FORMA DE FACILITAR EL APRENDIZAJE

Primero, debemos ubicar que las habilidades y conductas representadas en la ZDP³ son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con mayor independencia, claro, con las consideraciones propias de cada caso, respecto a sus características y necesidades. Lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitará un mínimo de ayuda; así, el nivel del desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla.

Los mediadores funcionan, tal como lo plantea la teoría de Vigotsky, a manera de andamios, que apoyan el *paso de un desempeño con máxima ayuda a uno más independiente*, cuya situación se relaciona con lo que pretendemos en educación especial, al hablar de potenciar sus capacidades al máximo para su integración escolar, familiar, social y laboral en un futuro, según las circunstancias de cada caso. Los docentes, son los encargados de planear el tipo de mediador exterior que usarán y la manera en que se irá desvaneciendo, conforme el niño se apropie de la conducta que se espera. Todo esto, será a partir de esa definición de los desempeños actuales de nuestros alumnos, considerando sus fortalezas y debilidades, así como la determinación de sus necesidades educativas especiales.

Los mediadores a utilizarse, puede ser: verbales, visuales y físicos. El discurso y la palabra escrita son mediadores verbales. Un mediador también puede materializarse o ser tangible: las imágenes y los diagramas son ejemplos de mediadores visuales. Un mediador físico consiste en

³ Para Vigotsky existen tres niveles en el desarrollo a los que denomina como: Zona de Desarrollo Real, la cual señala la capacidad de una persona para resolver un problema por sí misma, es decir, lo que puede hacer sin ayuda de terceros; Zona de Desarrollo Potencial, que es un indicador del nivel al que esa mismas persona podría llegar de ser ayudada por otra u otras de mayor capacidad; finalmente la Zona de Desarrollo Distal, donde se ubican aquellas conductas o aprendizajes que la persona no está en condiciones de adquirir, aún con mediación.

un conjunto de conductas —*como hábito o ritual*— que desencadena un proceso mental. Estos mediadores pueden favorecer el procesamiento de información compleja como por ejemplo una actividad de clasificación. Las palabras que denotan las categorías funcionan como mediadores verbales en algunos casos. Cuando una niña clasifica fichas, el maestro le da las palabras: *pequeño*, *mediano* y *grande* como mediadores verbales para la clasificación; la niña interioriza estas palabras mientras clasifica. El maestro podría dar también un mediador visual, como un círculo pequeño, uno mediano y uno grande; o incluso, guiar físicamente la actividad, para que la menor vea y participe en el acomodo de las fichas que realiza con su mano y la del maestro. En nuestros alumnos, mientras la ayuda sea lo más tangible posible, es mejor, considerando la combinación de los tres tipos de mediadores, en un inicio, y que luego se podrán ir retirando, paulatinamente.

MEDIADORES VISUALES

Las ayudas visuales tienen muchos beneficios, incluidos:

- Ayudan a las personas a hacer cosas de forma autónoma.
- Reducen la ansiedad proporcionando una referencia permanente.
- Ayudan a las personas a hacer elecciones al mostrar claramente las opciones.
- Explican las instrucciones más claramente dando lugar a menos errores.
- Permiten que las personas puedan obtener la información a su propio ritmo.

Esto se puede apreciar en la siguiente tabla:

PARA...	AYUDA A...	POR EJEMPLO...
Comprender y saber qué se espera de él/ella	Reducir la ansiedad, haciendo predecible lo que va a suceder	–Horarios visuales
Autonomía e independencia	Realizar actividades que tienen varios pasos sin requerir recordatorios verbales	–Mini horarios /Agendas/ secuenciadores de tareas –Tableros de comunicación
Mejorar su comportamiento	Autorregular su conducta Aprender cómo comportarse en diferentes situaciones	–Reglamento con imágenes –Historias sociales
Comunicación	Poseer un sistema de comunicación generalizable a diferentes ambientes y personas	–Sistemas de comunicación aumentativa. –Sistemas de comunicación alternativa.

Tabla 6. Ejemplos de ayudas visuales relacionadas con finalidades educativas y los aspectos en que se observa la contribución.

Para los apoyos visuales se pueden utilizar objetos reales en miniatura, fotografías, videos, dibujos, símbolos y/o lenguaje escrito. Se deben considerar, las posibilidades visuales de los alumnos: material de un tamaño mayor en el caso de pérdida visual y la ubicación a una distancia en la que pueda ser percibido.

Agenda u horario visual

Un horario visual puede ser un apoyo muy útil para estructurar y organizar el ambiente de las personas, y con esto, disminuir su ansiedad y promover el aprendizaje. Al hacer el horario es importante tomar en cuenta lo siguiente:

- ¿El niño puede reconocer las imágenes, dibujos o símbolos utilizados?
- ¿Las imágenes o dibujos sí representan para el niño dicha actividad?
- ¿Se puede hacer el horario más claro para la persona que lo va a utilizar?



Figura 3. Ejemplos de agendas visuales con uso de dibujos o fotografías.

Secuenciadores de tareas:

Se compone de una serie de imágenes, en este caso, que van mostrando cada uno de los pasos a realizar en la tarea. Desde luego, en un inicio, requerirá de la compañía constante del adulto mediador, para que ayude a seguirla, acompañando esta ayuda visual con otras, como las verbales y físicas; ya que los alumnos requerirán, sobre todo, al principio, de que se les acompañe cada imagen con una palabra oral, en lenguaje de señas, por escrito o con algún tipo de toque o gesto, que le dé mayor sentido. Igualmente, puede requerirse del apoyo físico para ir señalando conjuntamente con el menor, el paso que se lleva a cabo de la actividad.

Un ejemplo de esto, podría ser la siguiente imagen que ilustra la secuencia de tareas involucradas en el lavado de manos:

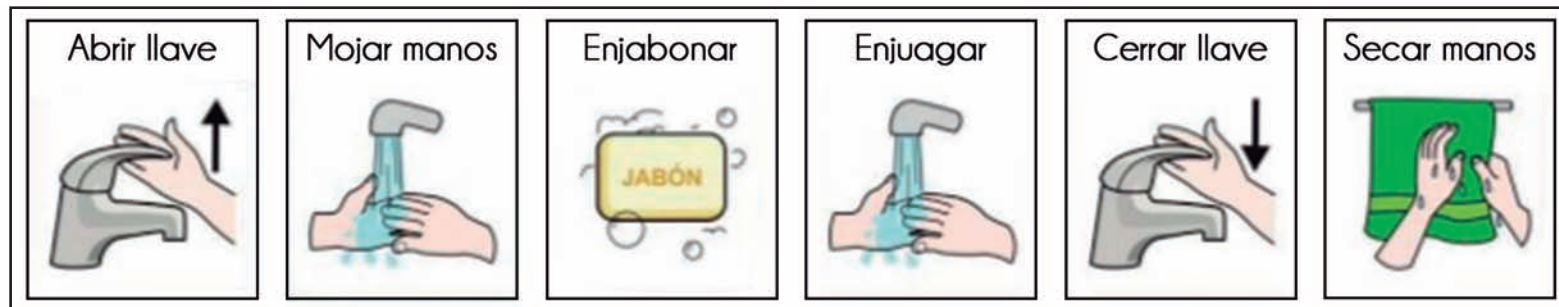


Figura 4. Ejemplo de la secuencia de tareas para el lavado de manos.

Tableros para elegir / Tableros de comunicación

Es importante dar opciones a nuestros alumnos en todo momento que sea posible. No por el hecho de que presenten discapacidad múltiple o severa, han de ser sujetos sin voz ni voto, que deban seguir siempre lo que el cuidador o docente determina para él. El simple hecho de que le preguntemos, con la forma de comunicación que usemos con él, qué pelota quiere, qué comida le gustaría, qué juguete usar, o el color de crayón para iluminar un dibujo, son momentos importantes de elección para los alumnos. 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.

Ejemplos de Tablas de opciones de uso común (se sugiere comenzar con una categoría a la vez):

- Comidas y bebidas
- Opciones de juguetes
- Opciones de actividades (juego de cosquillas, corre-que-te-pillo, computadora, natación)
- Lugares (restaurantes, biblioteca, tiendas, parque, playa)
- Opciones de materiales (por ejemplo, para el arte: colores, utensilios, medios)
- Ropa y zapatos
- Acciones (parar, ir, sentarse, comer, beber, dormir, hacerlo otra vez, mi turno, tomar un descanso)
- Personas

- Canciones

Las Tablas de Opciones, tableros para elegir o los Gráficos de Opciones necesitan exhibirse en un lugar accesible para el niño (al nivel de sus ojos y dentro de su alcance) para el uso fácil y rápido. Se pueden incorporar las preferencias del niño, como referente de que en ese tablero el puede elegir algo que le gusta. Puede ser algún personaje de dibujos animados, etc., pero esto dependerá de la pertinencia que se observe, puesto que puede ser una opción de llamar su atención, pero también puede convertirse en una distracción. La decisión se basa en las características del niño y el conocimiento de las mismas que tiene el docente y equipo de apoyo que lo atiende educativamente.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de tableros para elegir:



Figura 5. Ejemplos de tableros para elegir, que pueden ir desde el uso de objetos reales hasta la representación con dibujos o etiquetas; además de variar la cantidad partiendo de dos para luego incrementar poco a poco la cantidad.

A través del tablero de comunicación se pueden hacer frases, para lo cual se utiliza un código de colores:

- Los nombres propios: amarillo
- Los nombres comunes: naranja
- Los verbos: verde
- Descriptivos (adjetivos y adverbios): azul
- Cortesía o contenido social: rosa
- Misceláneas: blanco

Para enseñar a usar el tablero hay que hacer primero que los niños se familiaricen con los símbolos, empezando con los que sean funcionales y motivantes. Después de que los conoce se colocan en un tablero. Después se intentan generalizar a situaciones de la vida cotidiana y después se realiza encadenamiento. Las temáticas de estos pueden ser generales al considerar diferentes categorías de objetos y señalizaciones, o ser más específicos, abocándose a una sola temática sobre la que se conversará. Los temas pueden ser tan variados como se requiera, ya sea alimentación, aseo, malestares, lugares, deseos, materiales, actividades, sentimientos, etc; con las especificaciones que se requieran de acuerdo a lo que se quiere comunicar.

Enseguida, tenemos ejemplos de este tablero de comunicación, considerando las especificaciones de los colores ya mencionados, en el primer caso; mientras que el segundo es más sencillo, pero considerando un campo o tema de tratamiento.

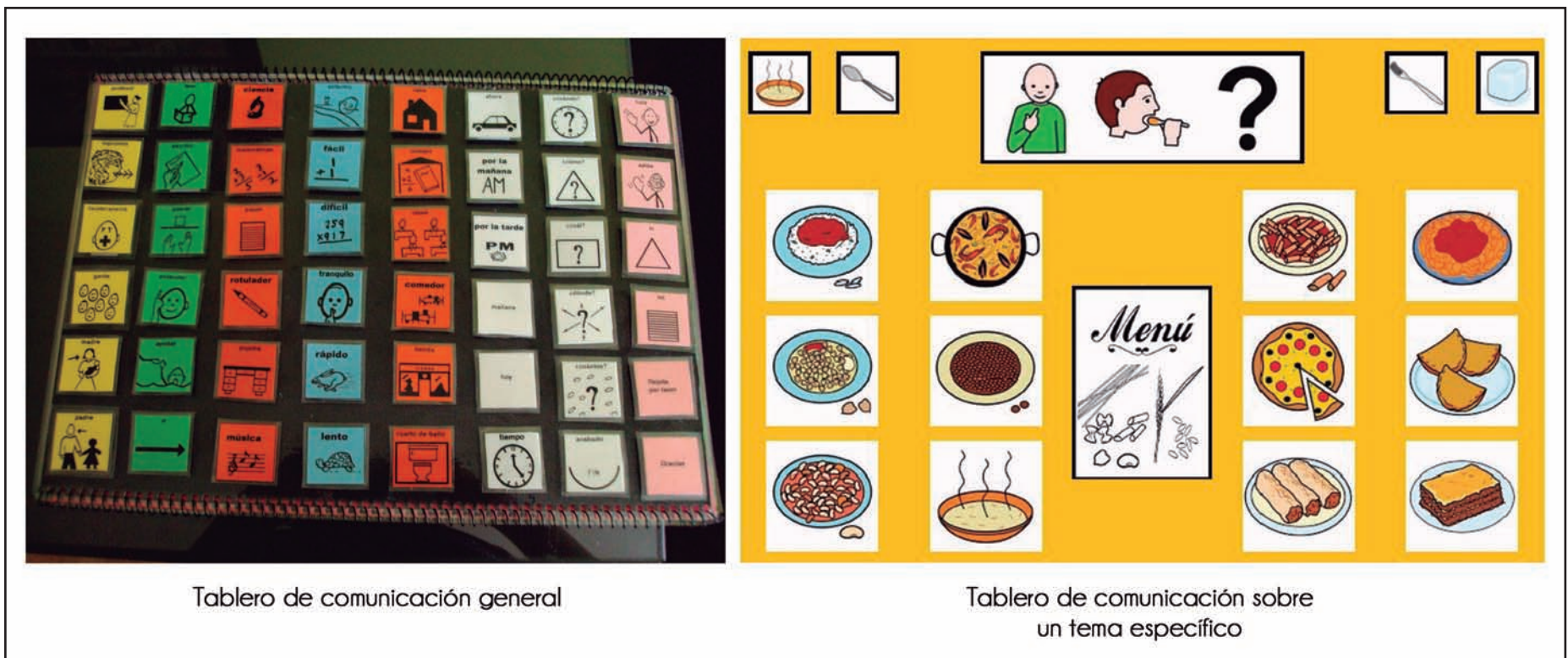


Figura 6. Ejemplos de tableros de comunicación que pueden usarse, tanto generales como con temas en específico.

Reglamento del aula con imágenes o fotografías

El reglamento escolar es una herramienta pedagógica, cuya finalidad es crear un clima de confianza, respeto, no discriminación y dignidad entre todas las personas que integran una institución educativa.

Es importante centrarnos en lo que debe hacer el alumno, más que aquello que no debe hacer.

El uso de reforzadores, con técnicas como la economía de fichas, acompañada de otros reforzadores verbales y físicos, pueden ser de gran apoyo para aumentar las conductas deseadas y cambiar las inadecuadas.



Figura 7. Ejemplo de reglamento del aula, donde se maneja texto e imágenes que funcionan como referentes de los letreros, mejorando la lectura y comprensión de cada regla.

Historias sociales

A continuación, se observa el ejemplo de una historia social, en la que se pretende abordar con el alumno cómo debe ser su comportamiento cuando sale de compras con sus padres, ya que se trata de un niño que generalmente corre, en lugar de caminar; lo cual lo pone en riesgo. Es importante que esto se acompañe con una representación para explicar las imágenes.

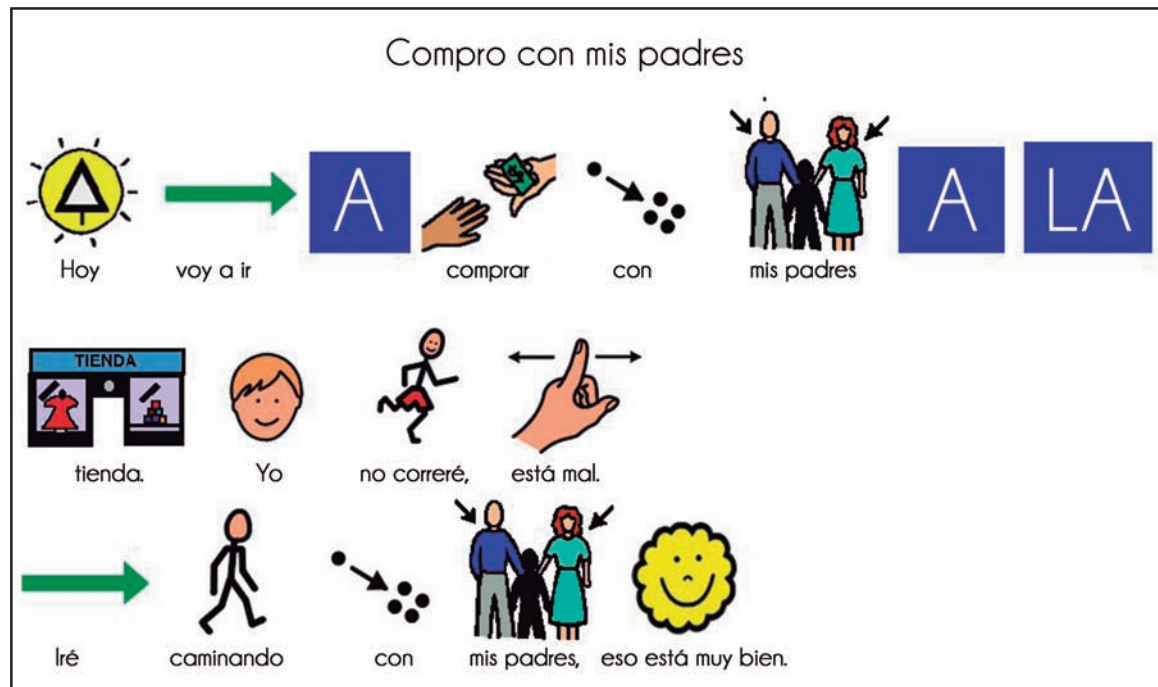


Figura 8. Este es un ejemplo una historia social presentada a un alumno y denominada “Compro con mis padres”, donde se conjunta el lenguaje escrito con referentes que ilustran cada palabra.

Estanterías de anticipación

Es un primer calendario que ayudará al niño a ordenar la actividad diaria, tocando los objetos que las representan. Una vez revisadas las actividades que se van a realizar ese día, el niño ayudado por el adulto, toma el objeto que representa la actividad hablando de nuevo sobre él, p. ejemplo si el objeto que representa la actividad es una pelota, el adulto puede decir:

“Ahora tomamos la pelota y vamos a la alfombra a jugar, ¿te acuerdas?, lo hemos dicho antes”. Le decimos esto al niño al tiempo que le ayudamos a tomar la pelota y nos dirigimos a la alfombra.

Esta estantería considerará el tacto como medio para la identificación de cada uno de los elementos que integran la secuencia.

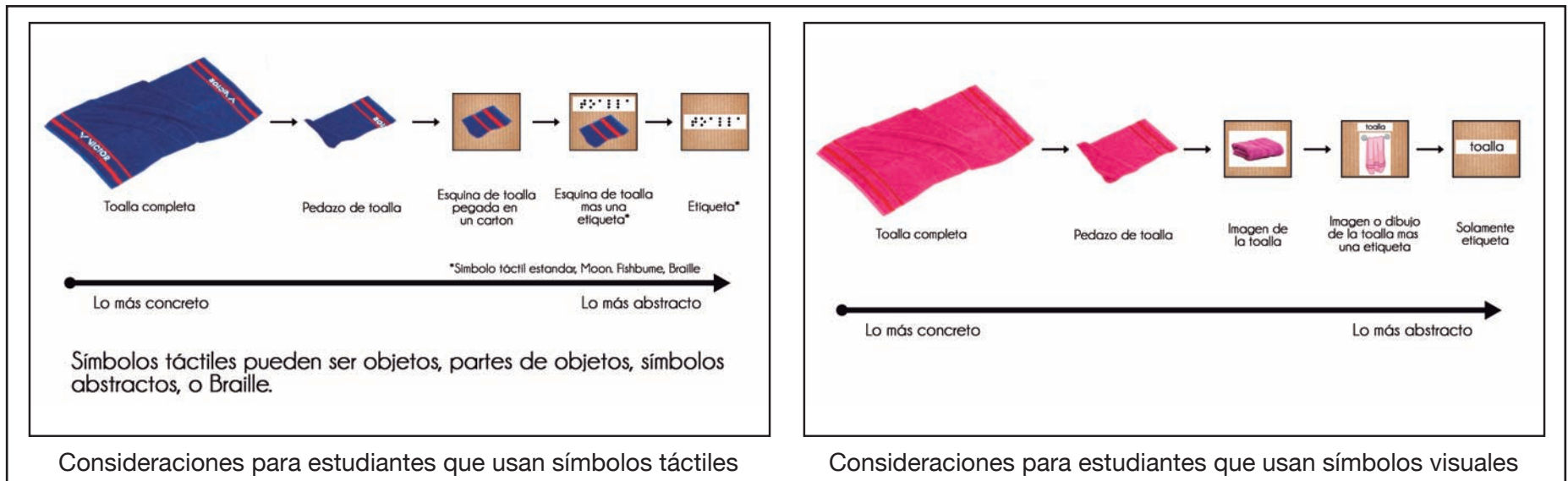


Figura 9. Consideraciones que debe tomar el docente para el avance en el manejo de las estanterías de anticipación, dependiendo de los símbolos que percibe el alumno de acuerdo a sus características.



Figura 10. Ejemplo de estantería de anticipación con uso de objetos concretos y relacionados o que se usan en la actividad que representan.

Recordatorios visuales

Este tipo de recordatorios pueden ser por escrito, imagen o un objeto, sobre algo que se debe hacer o dejar de hacer. Por ejemplo, por escrito podemos anotar un “No”, de buen tamaño, pegado en la puerta, recordando a un niño que debe permanecer en el salón o no salir de él, mientras esté el no pegado. Lo mismo podría ocurrir con un signo de prohibido o la imagen de un semáforo en rojo o alguna pulsera que se le coloque al alumno

para que recuerde que no debe salir o cruzar la calle. En todos los casos, es importante que el recordatorio se coloque y use en los momentos en que se puede presentar la acción y no portarlo todo el día, pues si se hace así, el mediador puede perder su efecto.

Reforzadores visuales

Es importante que siempre identifiquemos qué tipo de reforzador resulta más benéfico para nuestro alumno, aunque también, como los mediadores, puede ser combinado con otros en un inicio, e irse desvaneciendo conforme se avanza en la interiorización de la conducta. Cuestiones tan sencillas como un gesto agradable, un guiño, alguna seña con la mano, una sonrisa, etc.; hasta otros más elaborados, como tablas de registro sobre las conductas logradas por los alumnos, que permiten al mismo niño, identificar sus propios logros, como una estrellita, una carita feliz, una palomita, etc.; de alguna manera podemos decir que tiene cierta similitud con la economía de fichas.

Lo importante de estos o cualquier reforzador, es su aplicación inmediata en cuanto se presenta la conducta, en la situación apropiada.








Registro de conductas logradas					
ASPECTOS	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes
Usar la cuchara para comer					
Estar sentado hasta que se termine la actividad					
Permanecer en el salón hasta que suene el timbre					

Figura 11. Ejemplo de tabla de registro de las conductas trabajadas y logradas por el alumno para quien se propusieron.

MEDIADORES VERBALES

Son la palabra y el discurso. La mediación de este tipo, es una forma de apoyar a los alumnos en la organización interna del mundo que le rodea, a anticipar situaciones, formular hipótesis, establecer causas y efectos y en general propicia el desarrollo del pensamiento. Los más usados por la mayoría de los maestros, encontramos las preguntas. Es importante que tengamos en consideración que este tipo de instrucciones no siempre podrán ser utilizadas con todos los alumnos, puesto que por sus características, esta forma de comunicación no se encuentra dentro de sus posibilidades.

En seguida, se mencionan algunos ejemplos de mediadores verbales.

Instrucción directa / indicaciones verbales

Esta instrucción directa puede estar enfocada también a la regulación de la conducta, además de los aspectos cognitivos y emocionales que puede apoyar. Hay tres tipos de mediación verbal respecto a las indicaciones, en los que se puede ver un nivel de avance:

- Los niños atienden las indicaciones de otras personas.
- Los niños dan instrucciones a otras personas.
- Los niños se dan instrucciones a sí mismo (lenguaje egocéntrico).

Lo anterior, lo podemos ejemplificar, pensando en que uno de nuestros niños constantemente se acerca a un contacto eléctrico, intentando tocarlo, y le indicamos que no lo haga, vemos que ahí estamos dando una indicación; desde luego, podemos y debemos acompañar con otro referente, como una tarjeta pegada cerca que indique peligro. Este proceso, ha de llevar a nuestro alumno, cuando tenga interiorizado claramente el “no”, y la situación de peligro que implica el contacto eléctrico, y también indicarlo a sus compañeros, pensando en que otro de los niños llegara a hacerlo, de tal forma que le dará la instrucción para que se aleje, que es peligroso. No tiene que ser un gran discurso, con que se valga de su forma de comunicación para darlo a conocer al otro niño, es suficiente. Llegará el momento en que el niño deje de tocar el contacto, dándose él mismo la instrucción o diciéndose: “no” (verbalmente, con una seña, un gesto, etc.) y retirarse solo del contacto, sin necesidad de que el maestro esté presente. En un siguiente nivel, podríamos ver el uso de un habla interior, cuando hace esto mismo, pero sin necesidad de externar el “no”; puede ser que el alumno únicamente vea el contacto, lo observe, piense en el “no” y se aleje.

Cantos

Los cantos son un material conocido y frecuentemente usado por la mayoría de nosotros en la enseñanza, pero no siempre se aprovechan todas las posibilidades didácticas que nos ofrecen. Es sin duda una excelente manera de abordar algún tema o de recuperar conocimientos previos de los alumnos; sin embargo, el empleo de los cantos tiene muchas implicaciones educativas y como opción para realizar la mediación con los alumnos.

El canto, como mediador verbal, también puede ser acompañado con los movimientos del cuerpo, contribuyendo al desarrollo de los segmentos corporales. Además, favorece la socialización, la práctica de valores y la formación de una identidad cultural. En pocas palabras, contribuye en la mediación de las conductas sociales y emocionales, así como en la mediación exterior de la cognición (algún alumno que aprende a través de las letras y ritmos de los cantos, sobre hechos históricos, la secuencia de una actividad o movimientos).

Un canto, puede ser un excelente indicador de tiempos, marcando el momento en que inicia, termina o cambia una actividad. Debe ser un canto que ayude con esa transición, breve y con la que hagamos la relación inmediata con lo que sigue. Se sugiere que de preferencia se usen las mismas para marcar momentos relevantes como el inicio de clases, la salida a recreo, el regreso de éste y el fin de clases; hasta que haya cumplido su objetivo y mientras siga siendo interesante para los alumnos. Debe destacarse la importancia de que los cantos también deben corresponder a la edad y características de los alumnos a fin de que les resulten atractivos.

Preguntas

Tiene que ver con la habilidad del profesor para emplear diferentes clases de preguntas con diversas finalidades educativas. Entre ellas:

- **Centrar la atención.** Por ejemplo “¿Cuántos lados tiene esta figura?, ¿Qué tamaño tienen estas fichas?, ¿Qué objetos de estos hay en nuestra casa?”
- **Promover elecciones.** Ejemplo de esto sería si pretendemos que nuestros niños elijan qué juguete utilizar, le podríamos preguntar “¿Cuál de los dos juguetes prefieres? ¿Cuál te agrada más? ¿Por qué te gusta este y no el otro? ¿El otro hace lo mismo que este? ¿Para qué sirve esta parte del juguete? ¿Qué necesitas para usar este? ¿Dónde lo puedes usar? ¿Con el juguete pueden jugar varios niños o sólo tú?”.
- **Verificar comprensión de la tarea.** Recordemos que con los alumnos de CAM no podemos basarnos en supuestos o creencias; ni dar por hecho que todos entendieron todo lo que deben realizar con la sola consigna o ejemplificación de la tarea, y dar seguimiento a la al proceso durante la ejecución. Al verificar la comprensión, no basta con decir “¿entendiste lo que vamos a hacer?, porque es una pregunta muy ambigua y amplia; en todo caso, sería mejor preguntar “¿Qué vamos a hacer? ¿Qué materiales necesitamos? ¿Tenemos el material necesario para trabajar? ¿Qué nos hace falta para realizar el trabajo? ¿Dónde vamos a trabajar? ¿Vamos a trabajar solos o con algún compañero?, etc.; y en casos muy específicos, hacer éstas y otras preguntas planteadas de manera individual.
- **Guiar el proceso.** Habrán algunos o varios de los alumnos con quienes se necesita estar al pendiente de lo que hacen durante la actividad, favoreciendo su reflexión y que se mantenga en la actividad hasta que concluya. Para esto, podemos cuestionar sobre “¿Qué debemos hacer primero? ¿Y ahora qué hacemos?, ¿Cómo hacemos esta actividad? ¿Qué usamos para hacerlo?, viendo esto de forma general, pero puede ser más específico, de acuerdo a la actividad que se realiza, por ejemplo, en una actividad de escritura donde el alumno debe escribir su nombre, pero lo escribe incorrecto; supongamos que el menor se llama Juan José y escribe Jun Jose, pero el alumno está en posibilidades de reflexionar sobre lo que le faltó, entonces podemos apoyarlo con preguntas que lo lleven a identificar lo que le faltó para que sea correcto “¿Qué escribiste? ¿Cómo dice? ¿Cómo te llamas? ¿Dónde dice José? ¿Dónde dice Juan? ¿Está completo? ¿Crees que le falta algo? ¿Se parece a tu nombre?, etc. Esto bien podemos apoyarlo con su nombre escrito para que compare si no logra identificarlo con la sola ayuda verbal, entonces podemos preguntarle si se parece o no, en qué son iguales, en qué son diferentes, etc.
- **Sobre el proceso.** Sirven para mantener una atmósfera de clase que contribuya a una actividad productiva y a elevar la conciencia de los alumnos sobre el proceso en que están implicados. Se presta menos atención al contenido de la elección, a los pasos seguidos en sí que a la conducta y sentimientos durante el proceso. Sobre ello, podemos indagar con nuestros alumnos “¿si les gustó o no la actividad? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Por qué? ¿Qué no les gustó?, ¿Qué tanto participaste?, ¿Te esforzaste?, si pudieras mejorar en algo, ¿qué harías?, etc.

Reforzadores verbales

La relevancia radica en que una conducta lograda se vea recompensada con algo del agrado del alumno, y que desde luego, los reforzadores de tipo social, son los más favorecedores en este sentido. Se propone que se utilicen, como reforzadores verbales, los elogios, halagos, expresiones verbales positivas, una felicitación; considerando que estos se centren en lo que se pretende reforzar, en esa conducta que lograron y situarla en el momento, no haciendo énfasis en lo que venía haciendo, para que el reforzador resulte gratificante. Siempre será mejor decir “felicidades, Juanito, hoy terminaste todas las actividades”, acompañando con una caricia, palmada, etc.; que expresar “hasta que por fin, es la primera vez que terminaste, ya ves, ¿qué te cuesta?”

APOYO O GUÍA FÍSICA

Para optimizar el aprendizaje de los niños con discapacidad, se deben utilizar experiencias directas y reales. El aprender haciendo sirve para compensar la disminución de la entrada de estímulos visuales y auditivos. Dado que gran parte de nuestros niños, no siempre se sienten espontáneamente motivados para el movimiento, corresponde al educador despertar dicha motivación.

Entre estos mediadores, encontramos los que siguen.

Indicaciones táctiles/kinestésicas

Cuando la madre mece al niño entre sus brazos le comunica un sentimiento de placer y seguridad. Cuando el educador sostiene al alumno y lo balancea de forma agradable, le transmite un sentimiento parecido. Este tipo de movimientos armoniosos y cooperativos constituyen el fundamento tanto de la comunicación receptiva como del desarrollo de un vínculo social primario entre el niño y otra persona.

El alumno podrá aprender a ejecutar un acto motor cuando reciba una indicación táctil; por ejemplo, levantar la cabeza tras ser tocado en la frente, o bien, si el niño toma el material de otro compañero, un toque en su mano o brazo, puede ayudar a que suelte el material que no le corresponde, recordándole que no debe quitarle el material a otro niño.

Movimiento coactivo

Movimiento coactivo significa que el profesor se une a la actividad del niño. Esto se ha descrito como un método con las manos puestas porque a menudo hay que guiar las manos del niño a lo largo de la actividad. Este tipo de movimiento puede ser considerado con todo el cuerpo o con algunas partes del cuerpo. Podemos hablar de movimientos con todo el cuerpo, como caminar, realizar algún desplazamiento en el que se acompañe físicamente al alumno. También se pueden ver otros con menor intervención del cuerpo, como limpiar la mesa, tomar un objeto, moldear juntos plastilina, hacer un trazo, etc. Encontramos también las señas coactivas para facilitar la producción de una seña manual estandarizada para la comunicación expresiva.

Reforzadores físicos

Los reforzadores físicos deben contemplar una actuación precisa y de apoyo a otros reforzadores. Cuando hay un reforzamiento con una sonrisa, un “muy bien” y le sumamos una palmada o una caricia, chocar manos, un apretón de manos, hacer algún toque en el cuerpo de forma amistosa, etc., podemos encontrar mayores apoyos para propiciar el desarrollo de conductas positivas.

MEDIACIÓN BASADA EN LA IMITACIÓN Y COPIA DE MODELOS

Estas técnicas de mediación son las que se parecen más a la forma natural de cómo las personas aprenden la mayoría de las cosas que piensan o hacen y la manera de comportarse. Reviste gran importancia en la interacción con los demás, pues ésta, es la forma en que adquirimos y desarrollamos la mayor parte de nuestros aprendizajes, tanto en lo cognitivo como en lo social y práctico (Hernández, 2011).

Es importante que al ser mediador, el docente se coloque entre el modelo y el niño, para que el estímulo que llegue al niño sea el adecuado, siéndole posible la comprensión de lo que se espera de él, lo interiorice y lo ejecute. Con esto se quiere destacar que el docente no debe dar nada por hecho en el trabajo con sus alumnos, que aunque la imitación es la manera más natural de aprender, en los alumnos que asisten a CAM, esto puede no ser tan automático y requerir de mayores referentes para construir el aprendizaje, haciendo uso de otros mediadores como los visuales, verbales y físicos de ser necesario.

Este proceso basado en ayudas, para la imitación contribuye a que el alumno ejecute o reproduzca una conducta en función de un modelo presente, pero con el tiempo y apoyos requeridos, el alumno podrá llegar a una imitación diferida, donde puede reproducir la conducta de un modelo en ausencia de éste, que es cuando las ayudas pueden ser retiradas, para esa tarea en específico.

LINEAMIENTOS PARA EL USO DE MEDIADORES

Para ser efectivo, el mediador debe promover la conducta en el momento preciso y tener las siguientes características:

1. **El mediador debe tener un significado especial para el niño y debe ser capaz de invocar ese significado.** El niño debe poder tocar o ver el mediador y éste debe provocarle determinados pensamientos o conductas. El niño debe poder decir, por ejemplo: “Cuando veo la etiqueta amarilla, debo esperar mi turno en el juego”. El mediador debe ser significativo para el niño pues no es útil si sólo lo es para el adulto; por lo que debemos ser muy observadores para poder identificar el que sea más adecuado por estar relacionado con los intereses del niño y aquello que se utiliza dentro de la actividad o la conducta que se espera desarrollar. Así, el niño será capaz de interiorizar lo que representa el mediador.
2. **El mediador debe sujetarse a un objeto que el niño use antes o durante la ejecución de la tarea.** A la hora de guardar los juguetes, utilice un tipo de música que destine exclusivamente a esta actividad. Si mientras escriben algo los niños necesitan ver un abecedario para trazar las letras, éste debe estar en una tarjeta sobre el escritorio; ya que si solo se encuentran en el pizarrón podría no ser tan significativo para todos los niños.

3. **El mediador no debe dejar de llamar la atención del niño.** Los mediadores pierden su efectividad y dejan de incitar la conducta apropiada si se usan durante mucho tiempo; en ocasiones, éstos pueden perder fuerza y el interés por obtenerlos cuando se otorgan sin un control específico y sin medida, de tal manera que el niño queda satisfecho con una cierta cantidad obtenida (fichas por ejemplo), ya que con ellas le resulta suficiente y por lo tanto, innecesario seguirse esforzando para conseguirlos.
4. **Combine mediadores de todos los tipos para estimular la conducta.** Junto con el mediador tangible, es importante acompañar con el intangible, como lo es el verbal; o a la inversa; ya que ese tipo de relaciones favorecen una mejor interiorización de las conductas o ejecuciones de los alumnos, pues no siempre uno solo logra tener el mismo impacto que si los combinamos; aunque sí es importante que tengamos muy claro que en la medida en que se avance en la instauración de la conducta, éstos deben irse desvaneciendo, según el caso. Ejemplo de esto, puede ser cuando pretendemos enseñar a nuestro alumno a lavarse las manos y queremos hacer uso del modelado. El hecho de que nos vea lavarnos las manos no le resulta suficientemente útil para que lo haga inmediatamente después. Probablemente nuestro chico requerirá que le ofrezcamos los tres tipos de ayuda. La visual: la podríamos otorgar con un secuenciador de tareas, con las imágenes de cada uno de los pasos que se requieren para realizar el lavado de manos; así como la muestra de lo que implica cada caso, haciéndolo nosotros mismos para que el alumno lo observe. Lo físico: guiando sus manos en cada una de las fases. Y lo verbal: para ir haciendo las puntualizaciones, preguntas y consignas necesarias, que le permitan al niño centrar su atención en aspectos importantes, seguir las instrucciones y comparar su desempeño con lo que nosotros vamos haciendo o lo que se presenta en ilustraciones. Este ejemplo, claro, corresponde a un proceso o habilidad amplia, donde cada uno de los pasos para el aprendizaje de la misma, ya fueron trabajados; pero esto mismo, puede irse a aspectos más detallados, como el simple hecho de abrir la llave del agua. Recordemos que lo complejo o sencillo de una actividad, depende de las necesidades y características de nuestros alumnos.
5. **Elija un mediador que esté dentro de la ZDP del niño.** Para que un mediador funcione, debe estar dentro de la zona de desarrollo próximo del niño y él debe utilizarlo para dirigir sus acciones. Como cuando hacemos uso de una frase “Muy bien”, para reforzar una conducta; misma que no llegará a hacerse, pues para nuestro chico, la frase no tiene significado. En cambio, si esa frase la acompañamos con una ficha o una carita feliz en un registro, para el menor significa que cuando realiza determinada conducta, puede obtener una recompensa.
6. **Utilice el mediador para representar lo que quiere que el niño haga.** Cerciórese de que los alumnos sepan lo que quiere que hagan más que lo que quiere que dejen de hacer. Es más fácil reemplazar una conducta que inhibirla. Por ejemplo, en el diseño del reglamento del aula, siempre es mejor que los mensajes tengan un tinte propositivo, más que restrictivo; es decir, anotamos “permanecer sentado”, en lugar de “no levantarse”, claro, que todo depende de la ZDP de los alumnos, ya que puede llegar un momento en que sean capaces de interiorizar la restricción.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación debe ser un proceso constante y sistemático para que cumpla con su función de retroalimentación a la enseñanza y el aprendizaje, al permitirnos conocer sobre los procesos y resultados de la acción educativa; tiene la finalidad de verificar si el proceso de enseñanza es adecuado a las características y necesidades del alumnado y, en función de ello, introducir medidas de mejora; determina si se han alcanzado los objetivos educativos; etc. Además, es un recurso para que el equipo docente y de apoyo comparta entre sí, de forma rigurosa y sistemática, la reflexión sobre su práctica y le sirva para revisar e investigar la propia acción educativa.

En la evaluación se ha de considerar lo ya mencionado dentro de esta guía al respecto, que de manera sintética se presenta a continuación:

- *El principal criterio de evaluación lo marcan los aprendizajes esperados propuestos anualmente en la PCA de cada alumno, cuyas características deben ser su funcionalidad, encontrarse dentro de la ZDP del alumno, su precisión en la redacción y la posibilidad de ser observables y verificables en la práctica.*
- La asignación de calificaciones depende de los logros parciales que se vayan obteniendo en los aprendizajes esperados trabajados durante el bimestre.
- La evaluación debe considerar su momento inicial, intermedio y final, considerando que el intermedio se realiza bimestralmente.
- *Todas las áreas aplican instrumentos estandarizados y no estandarizados que permiten ubicar el nivel de competencia curricular de los alumnos o su desarrollo de habilidades adaptativas, psicolingüísticas, intelectuales, socio-afectivas y motrices.*
- La información resultante de una evaluación o instrumento, debe ser interpretada y reportada en los documentos correspondientes: informes de evaluación, IEP, PCA, registro de evolución, reporte de evaluación de educación básica.

En este apartado, se retoma lo mencionado en el principio Evaluar para aprender, donde se habla acerca de los momentos de evaluación, los tipos y los principales instrumentos que aplican los especialistas del CAM en cada uno de esos momentos, así como el tipo de evaluación que se realiza por los especialistas, y los documentos en que se reportan los resultados de dicha evaluación. Pedimos a nuestros lectores, remitirse a este apartado para consultar dicho cuadro, de ser necesario. Además, considerando que pudiese existir alguna duda respecto a los instrumentos de que habla la RIEB, se mencionan características de los mismos en el apartado referente a la evaluación.

DOCUMENTOS DE SOPORTE DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES CON DISCAPACIDAD

El servicio escolarizado busca permanentemente la integración educativa de los alumnos, a través de las intervenciones educativas que cada uno de los integrantes del equipo interdisciplinario realiza. Dichas intervenciones tienen una base que se define y conjunta, dentro de documentos que permiten organizar y sistematizar estas acciones; ya sea en lo conjunto y en lo específico de cada área. Por la relevancia de la realización de estos documentos como fundamento y evidencia de las intervenciones, a continuación se presenta un panorama general de estos documentos, su propósito, la temporalidad con que se realizan; organizados por área, a fin de reconocer aquellos que deben realizarse conjuntamente y los que son de responsabilidad exclusiva de cada especialista, pero que impactan en la atención brindada.

DOCUMENTACIÓN DE ELABORACIÓN INTERDISCIPLINARIA, CON RESPONSABILIDAD DEL DIRECTOR DEL CAM PARA SU CALENDARIZACIÓN, ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN.

DOCUMENTO	PROPÓSITO	TIEMPO/FRECUENCIA
1. Ruta de Mejora.	Tener un proyecto con una visión común con colaboración y comunicación, con participación efectiva entre los docentes y directivos, entre padres de familia y los alumnos, para lograr sus propósitos, teniendo la oportunidad de retroalimentar y replantear acciones, tendientes a la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos.	*Al inicio del ciclo escolar, en función de la calendarización establecida oficialmente.
2. Informe de Evaluación Psicopedagógica.	Recuperar la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, precisando las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, a fin de definir los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se requieren para que el alumno que presenta necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos.	*Al inicio de cada ciclo escolar para todos los alumnos o al ingresar un nuevo alumno.
3. Propuesta Curricular Adaptada (PCA).	Especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, permitiendo organizar y dar seguimiento al trabajo que la escuela, maestro de grupo y el equipo de apoyo, realizan con los alumnos.	*Al inicio cada ciclo escolar para todos los alumnos o al ingresar un alumno.
4. Evaluación de la Propuesta Curricular Adaptada.	Valorar si los apoyos ofrecidos al alumno y la familia han dado respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno.	*Al cierre del ciclo escolar para todos los alumnos, utilizando el formato de Propuesta Curricular Adaptada.
5. Registro de alumnos en atención.	Llevar un control estadístico de los alumnos en atención, especificando datos generales, tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial que presentan y las áreas que intervienen en cada caso.	Actualización mensual.
6. Consejo Técnico Escolar (Acta de Reunión).	Revisar permanentemente el logro de aprendizajes de los alumnos. Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones del centro. Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos.	De acuerdo a las fechas establecidas, para tal efecto, en el calendario escolar vigente en el Estado.

Tabla 7. Documentos de elaboración interdisciplinaria, con responsabilidad del director del Centro, que sustentan la intervención en CAM, con sus respectivos propósitos y tiempos o frecuencia de realización.

DOCUMENTACIÓN DE RESPONSABILIDAD DEL ÁREA EN SU ELABORACIÓN CON VISTO BUENO DEL DIRECTOR EN RELACIÓN A SU TIEMPO/FRECUENCIA Y CONTENIDO.

ÁREA DE PSICOLOGÍA

DOCUMENTO	PROPÓSITO	TIEMPO/FRECUENCIA
1. Calendarización de actividades.	Distribuir y optimizar el uso de los tiempos de intervención a fin de tener una panorámica de los alumnos a atender. Calendarizar de manera específica (modalidad de atención, alumno y/o alumnos a atender, reunión con padres de familia, etc.), las estrategias generales a realizar en los grupos de CAM.	Entregar dos días antes del inicio del mes calendarizado.
2. Instrumentos de evaluación e Informe de evaluación del área de Psicología.	<p>Conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje, para definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.</p> <p>Valorar los procesos en las distintas áreas del desarrollo del alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala Weschler - Inventarios de desarrollo: Batelle, Guía Portage, Vineland - Raven - TONI-2 - Bender 	Durante el mes de Septiembre (como insumo para su participación en la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada).
3. Planificación de actividades del área de Psicología.	<p>Sistematizar y direccionar el proceso de intervención en relación a los compromisos de atención establecidos en la PCA, de tal manera que refleje con claridad y de forma precisa las habilidades psicológicas a desarrollar en el alumno.</p> <p>Puntualizar las orientaciones con los docentes y familias a fin de apoyar los procesos de aprendizaje del alumno.</p>	La periodicidad puede ser flexible en función de la evolución del alumno, pero no mayor a un bimestre. Reflejando la modalidad de atención: grupal, subgrupal o individual.
4. Registro de Evolución.	Registrar de manera sistemática la evolución del alumno en función del desarrollo de las habilidades psicológicas planteadas en la PCA, en congruencia con lo desarrollado y establecido en la planeación del área.	<p>En el momento que se presenten aspectos significativos que den cuenta de la evolución o involución del alumno con NEE. Mínimo de manera bimestral.</p> <p>Cada vez que se brinde orientaciones y sugerencias a la familia.</p> <p>Nota: El registro de evolución inicia al momento del primer contacto con el alumno (momento de observación o aplicación de instrumentos).</p>

Tabla 8. Documentación elaborada por el área de psicología del CAM, en la que se sustenta su intervención, con sus respectivos propósitos y tiempos o frecuencia de realización.

ÁREA DE COMUNICACIÓN

DOCUMENTO	PROPÓSITO	TIEMPO/FRECUENCIA
1. Calendarización de actividades.	Distribuir y optimizar el uso de los tiempos de intervención a fin de tener una panorámica de los alumnos a atender. Calendarizar de manera específica (modalidad de atención, alumno y/o alumnos a atender, reunión con padres de familia, etc.), las estrategias generales a realizar en los grupos de CAM.	Entregar dos días antes del inicio del mes calendarizado.
2. Instrumentos de evaluación e Informe de evaluación del área de Comunicación.	<p>Conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.</p> <p>Valorar los procesos psicolingüísticos y estrategias de comunicación de los alumnos.</p> <p>-Prueba Illinois -ITPA III -Guía Portage -Perfil del sordo -Guía Batelle -Exploración del lenguaje</p>	Durante el mes de Septiembre (como insumo para su participación en la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada)
3. Planificación de actividades del área de comunicación.	<p>Sistematizar y direccionar el proceso de intervención en relación a los compromisos de atención establecidos en la PCA, de tal manera que refleje con claridad y de forma precisa las habilidades psicolingüísticas a desarrollar en el alumno en el tiempo establecido en dicha planificación.</p> <p>Puntualizar los compromisos y estrategias a seguir al interior de la familia con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje del alumno fortalecidos en la institución educativa.</p>	<p>La periodicidad puede ser flexible en función de la evolución del alumno, pero no mayor a un bimestre.</p> <p>Reflejando la modalidad de atención: grupal, subgrupal o individual.</p>
4. Registro de Evolución	Registrar de manera sistemática la evolución del alumno en función del desarrollo de las habilidades psicolingüísticas y estrategias de atención planteadas en la PCA, en congruencia con lo desarrollado y establecido en la planeación del área.	<p>En el momento que se presenten aspectos significativos que den cuenta de la evolución o involución del alumno con NEE. Mínimo de manera bimestral.</p> <p>Cada vez que se brinde orientaciones y sugerencias a la familia.</p> <p>Nota: El registro de evolución inicia al momento del primer contacto con el alumno (momento de observación o aplicación de instrumentos).</p>

Tabla 9. Documentación elaborada por el área de comunicación del CAM, en la que se sustenta su intervención, con sus respectivos propósitos y tiempos o frecuencia de realización.

ÁREA DE TRABAJO SOCIAL

DOCUMENTO	PROPÓSITO	TIEMPO/FRECUENCIA
1. Calendarización de actividades.	Distribuir y optimizar el uso de los tiempos de intervención a fin de tener una panorámica de los alumnos a atender. Calendarizar de manera específica (modalidad de atención, alumno y/o alumnos a atender, reunión con padres de familia, etc.), las estrategias generales a realizar en los grupos de CAM.	Entregar dos días antes del inicio del mes calendarizado.
2. Estudio de Primer Nivel, evaluación de la conducta adaptativa (en colaboración con maestra de apoyo) e informe del área de Trabajo Social.	<p>Conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.</p> <p>Valorar los procesos sociales y estrategias de interacción en los diferentes contextos de los alumnos.</p> <p>-Estudio de primer nivel</p> <p>-ABS-S:2</p> <p>-Estudio socioeconómico</p>	<p>Durante el mes de Septiembre (como insumo para su participación en la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada)</p> <p>Nota: Se desprenden de este estudio, las primeras orientaciones y sugerencias a padres de familia, como devolución de la información que el papá comaprte.</p>
3. Planificación de actividades del área de Trabajo social (Gestión, atención a familias y orientación y estrategias de atención al personal docente).	Sistematizar y direccionar el proceso de intervención en relación a los compromisos de atención establecidos en la PCA, de tal manera que refleje con claridad y de forma precisa las habilidades adaptativas a desarrollar en el alumno en el tiempo establecido en dicha planificación, considerando: la gestión, la orientación y estrategias de atención a familias y personal docente.	<p>La periodicidad puede ser flexible en función de la evolución del alumno, pero no mayor a un bimestre.</p> <p>Reflejando la modalidad de atención: grupal, subgrupal o individual.</p>
4. Registro de Evolución	Registrar de manera sistemática la evolución del alumno en función del desarrollo de las habilidades adaptativas y estrategias de atención planteadas en la PCA, en congruencia con lo desarrollado y establecido en la planeación del área.	<p>En el momento que se presenten aspectos significativos que den cuenta de la evolución o involución del alumno con NEE. Mínimo de manera bimestral.</p> <p>Cada vez que se brinde orientaciones y sugerencias a la familia.</p> <p>Nota: El registro de evolución inicia al momento del primer contacto con el alumno (momento de observación o aplicación de instrumentos).</p>

Tabla 10. Documentación elaborada por el área de trabajo social del CAM, en la que se sustenta su intervención, con sus respectivos propósitos y tiempos o frecuencia de realización.

MAESTRO DE GRUPO

DOCUMENTO	PROPÓSITO	TIEMPO/FRECUENCIA
1. Instrumentos de evaluación e Informe de evaluación del área de aprendizaje.	<p>Conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.</p> <p>Valorar los procesos y estilos de aprendizaje, así como nivel de conducta adaptativa de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluación funcional -Evaluación de competencia curricular -ABS-S:2 (En colaboración con trabajo social) -Guías de observación -Otros 	Durante el mes de Septiembre (como insumo para su participación en la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada).
2. Lista de asistencia.	Llevar un control de la asistencia de los alumnos en atención, a fin de informar a su director sobre ausencias reiteradas e injustificadas de los alumnos y plantear las acciones pertinentes para el seguimiento de estos casos, como medio para prevenir el rezago y/o abandono escolar.	Diario y análisis mensual de inasistencias.
3. Planificación de actividades del área de aprendizaje.	<p>Seleccionar y organizar previamente las experiencias de aprendizaje que de manera individual, subgrupal y/o grupal, comparten los alumnos con el maestro en el espacio escolar. Describe qué y cómo hacer para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, orientando los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Puntualizar con padres, tutores o cuidadores los compromisos y estrategias a seguir al interior de la familia con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje del alumno fortalecidos en la institución educativa.</p>	<p>La periodicidad puede ser flexible en función de la evolución del alumno, pero no mayor a un bimestre (previo acuerdo con supervisor y director).</p> <p>Reflejando la modalidad de atención: grupal, subgrupal o individual.</p>
4. Registro de Evolución.	Registrar de manera sistemática la evolución del alumno en función del logro de los aprendizajes esperados y estrategias de atención planteadas en la PCA, en congruencia con lo desarrollado y establecido en la planeación didáctica.	<p>En el momento que se presenten aspectos significativos que den cuenta de la evolución o involución del alumno con NEE. Mínimo de manera bimestral.</p> <p>Cada vez que se brinde orientaciones y sugerencias a la familia.</p> <p>Nota: El registro de evolución inicia al momento del primer contacto con el alumno (momento de observación o aplicación de instrumentos).</p>
5. Reporte de evaluación.	Registrar en el portal, de manera cuantitativa y cualitativa, los logros obtenidos en relación a los aprendizajes esperados trabajados en cada periodo.	Bimestral y al final del ciclo escolar la entrega del reporte correspondiente a los padres de familia.

Tabla 11. Documentación elaborada por el maestro de grupo del CAM, en la que se sustenta su intervención, con sus respectivos propósitos y tiempos o frecuencia de realización.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Esta guía curricular se encuentra planteada con base en aprendizajes esperados que se alinean con el proceso de desarrollo del ser humano y las habilidades adaptativas; a fin de ofrecer una respuesta más adecuada a las necesidades que presentan los alumnos que asisten a los centros de atención múltiple. Estos aprendizajes están organizados en campos de formación para favorecer la integralidad de cada campo, según lo que propone el Plan de Estudios 2011, conservándose los cuatro que plantea: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y, desarrollo personal y para la convivencia.

Cada campo, presenta información sobre su finalidad, el enfoque, organización de los aprendizajes, necesidades de los alumnos, importancia del docente y equipo de apoyo en la educación, así como aspectos específicos del campo de formación relacionados con la atención de los alumnos; así como sugerencias que facilitan y complementan el manejo y puesta en práctica de esta guía. A su vez, se organiza en ámbitos o ejes, que buscan una organización al interior de ellos, identificando los aspectos esenciales de cada grupo de aprendizajes. Se deja de considerar el trabajo por asignaturas, aunque los ámbitos o ejes que se presentan, tienen relación con la esencia de las asignaturas que integran a cada campo de formación.

Los aprendizajes esperados contemplan su trabajo desde el nivel inicial hasta el sexto grado de primaria. Son presentados en una secuencia que permite identificar el nivel de complejidad que van adquiriendo en cada grado, observándose en la siguiente tabla:

Campos de formación	Ámbitos o ejes	Aprendizajes esperados en secuencia de desarrollo a través de los niveles y grados educativos								
		Inicial	Mater- nal	Prees- colar	Primaria					
					1	2	3	4	5	6
Lenguaje y comunicación	Estudio									
	Literatura									
	Participación social									
Pensamiento matemático	Sentido numérico y pensamiento algebraico									
	Espacio, forma y medida									
	Manejo de la información									
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud.									
	Tiempo histórico									
	Espacio geográfico									
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo físico y salud									
	Desarrollo personal y social									
	Expresión y apreciación artística									

Tabla 12. Representación de la estructura y organización general de los aprendizajes esperados que conforman los campos de formación de la Guía Curricular para Centros de Atención Múltiple.

La secuencia de aprendizajes se encuentra desarrollada en base a un aspecto en común, que es el que da sentido y precisión a ella. De este aspecto se realiza el desglose en cada uno de los grados escolares que abarca, avanzando en la complejidad que presentan, conforme aumenta el nivel de escolarización. De alguna manera, se puede decir que ofrece una visión horizontal y vertical de los aprendizajes. La presentación de estas secuencias de cada aprendizaje, es de la siguiente manera:

APRENDIZAJES ESPERADOS		
CAMPO DE FORMACIÓN:		
ÁMBITO O EJE:		
ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE:		
NOTA (S):		
INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
CUARTO	QUINTO	SEXTO

Tabla 13. Esta tabla muestra la estructura que presentan y observarán los docentes en las secuencias de aprendizajes esperados por niveles y grados escolares.

De esta manera, cada página nos indica el campo de formación a que pertenece el aprendizaje, el ámbito o eje en que se ubica, según el caso del campo, la orientación del aprendizaje, que nos especifica y precisa de qué trata o cuál es el sentido de cada secuencia. También se cuenta con notas, que en algunos casos se registran como sugerencias o consideraciones en el desarrollo de los aprendizajes; donde se mencionan algunas de las relaciones que se pueden establecer entre las secuencias, dentro o fuera del mismo campo de formación. Y finalmente, las tablas con la secuencia de avance en dicho aprendizaje.

En esta organización también se pueden encontrar secuencias de aprendizajes que no abarcan la totalidad de los niveles, de tal modo pueden iniciar en el nivel maternal por ejemplo. Hay otro caso en el que la secuencia se presenta con una nota que indica que ese aprendizaje esperado en específico se propone para alcanzarse al finalizar un ciclo escolar o va dirigido a jóvenes por el momento de desarrollo en que se encuentran. Para diferenciar estas secuencias de las que sí consideran los grados y son para alcanzarse a lo largo de su educación inicial, maternal, preescolar y primaria, la presentación varía, aunque es sólo por no contar con las leyendas de los niveles o grados a que corresponderían. Así el maestro podrá tomar estos aprendizajes en diferentes momentos de un ciclo escolar o dos tal vez. La presentación que se observa es esta:

APRENDIZAJES ESPERADOS		
CAMPO DE FORMACIÓN:		
ÁMBITO O EJE:		
ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE:		
NOTA (S):		

Tabla 14. Esta tabla muestra la estructura que presentan y observarán los docentes en las secuencias de aprendizajes esperados que no indican niveles o grados escolares, y se proponen para lograrse en uno o dos ciclos escolares.

¿CÓMO SE SELECCIONAN Y DELIMITAN LOS APRENDIZAJES ESPERADOS A DESARROLLAR CON LOS ALUMNOS?

Al ser una secuencia de desarrollo, habla de un trayecto que debe ser recorrido por el alumno y que un aprendizaje siempre antecede a otros que deben desarrollarse para continuar el avance a uno cada vez más complejo.

Esta secuencia ofrece no sólo una perspectiva de desarrollo, sino una visión de los aprendizajes que un alumno podría alcanzar en un grado escolar; sin embargo, reconociendo la diversidad de situaciones, discapacidades y características que presentan los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple, es comprensible que no siempre coincidirán con estos referentes y el querer trabajar un aprendizaje que no tiene las bases que ofrecen los anteriores, sería realizar un trabajo que no será significativo para el alumno, ni podrá ser logrado y mucho menos consolidado o generalizado. Por esta razón, se contempla que al considerar una secuencia de desarrollo, esto permitirá identificar el nivel de desempeño que posee cada uno de los alumnos, que puede o no coincidir con el grado que cursa; pero que al identificarlo, posibilitará el saber en dónde se encuentra y cuál será el siguiente paso en el trabajo.

Esto se puede ejemplificar, pensando en un alumno que cursa el quinto grado de educación primaria especial en alguno de los Centros de Atención Múltiple. La maestra al analizar los resultados de su evaluación identifica que en uno de los aprendizajes del campo de formación Lenguaje y comunicación de esta guía curricular, las características de su desempeño corresponden a lo que se registra en tercero grado. Aquí, aunque no es el grado que le corresponde a su escolarización, será el nivel del que partirá la maestra para reconocer que el trabajo de su grado, tendrá que dirigirse hacia lograr lo que se registra en cuarto; de tal modo que ese será su aprendizaje esperado del ciclo escolar. Esto mismo haría en cada uno de los aprendizajes con que cuenta la guía y que se consideren importantes para responder a las necesidades del alumno, con base en los resultados de la evaluación que haya aplicado. El hecho de que los aprendizajes que se propongan en esta guía sean diseñados para los alumnos de CAM, no significa que deban trabajarse todas las secuencias en cada ciclo escolar. Tal como se ha venido mencionando, es importante la priorización de necesidades, por lo cual, se tomarán los aprendizajes esperados requeridos, de las secuencias que se seleccionen para su abordaje a lo largo del ciclo. Esto se puede observar en la siguiente representación:

Inicial	Maternal	Preescolar	Primaria					
			1°	2°	3°	4°	5°	6°
					Su desempeño se ubica aquí	Este será su aprendizaje esperado		
Alumno de 5° grado de primaria especial								

Tabla 15. Ejemplo del desempeño de un alumno de quinto grado de primaria especial, en un determinado aprendizaje, donde se ubica el grado en que se encuentra el aprendizaje que corresponde a su nivel curricular y, con ello se determina el que será su aprendizaje esperado y que se encuentra en el que se plantea en la casilla del grado siguiente.

Lo relevante aquí, es que a pesar de que el aprendizaje de un alumno se desfase significativamente del grado que cursa, nunca se pase por alto la edad que tiene en realidad; como en el ejemplo, aunque estuviera en quinto grado, pero hubieran aprendizajes que corresponden a un nivel de inicial, no quiere decir que sea un bebé, ni que debamos tratarlo como tal.

Podemos tener otros casos donde los alumnos que encuentran en un grado y su desempeño es igual o superior al grado que cursa; entonces, igualmente, nuestro referente será el desempeño que tenga, de tal forma que el siguiente nivel, será su aprendizaje esperado (situación que es común en alumnos que presentan Síndrome de Asperger). Se puede mencionar un ejemplo de un niño que se ubica en 2° grado y ya ha logrado los aprendizajes de ese grado en alguna asignatura, entonces la maestra identificará el correspondiente de 3° y ese será su aprendizaje para el ciclo escolar.

Es preciso mencionar que ésta es una propuesta, no todo estará siempre dicho en todos los casos, considerando esa diversidad de la que se ha hablado, por lo que el conocimiento que los profesionales tengan de cada alumno, será importante para identificar si aún debiera realizar otra adaptación a los aprendizajes que se plantean en esta guía, de tal forma que se cubran sus necesidades. Por ejemplo, ubicándose en el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia, en el eje de Desarrollo Personal y Social, hay una secuencia cuya orientación del aprendizaje se denomina “uso del teléfono”. Considerando que se tuviera un alumno, cuyo trabajo se ubicara en nivel inicial y presentara dificultades auditivas o sordera, aunada a otras condiciones podría cambiar el propuesto “escucha diferentes timbres de teléfono de casa y celular”, por “Observa y o toca las partes externas de diferentes teléfonos de casa y celular”.

Además de esas adaptaciones pertinentes se pueden establecer relaciones entre secuencias del mismo campo o con otros, que permitan al docente, trabajar en un proyecto varios aprendizajes a la vez; con lo cual, se aprovecha más el tiempo, se mantiene el interés de los alumnos, por la diversidad de las actividades, al mismo tiempo que se mitiga el agobio de los docentes en cuanto a la cantidad de aprendizajes que tienen que trabajar, al verlos de forma aislada. La mayoría de dichas relaciones ya se encuentran registradas en las notas de cada secuencia, para que se conozca esta relación, a fin de saber lo que se favorece o debe trabajarse antes o después; sin que esto signifique que se deban trabajar todas ellas al mismo tiempo en todos los casos, ya que pueden establecerse prioridades dependiendo de la situación o necesidad de cada alumno.

Es importante que los aprendizajes esperados que mencionan “con ayuda”, se especifique el tipo de ayudas que se requerirán en el apartado de adecuaciones a la metodología, considerando como apoyo, las opciones manejadas en las técnicas de mediación; mismas que dependerán de cada caso, pues mientras que uno de los alumnos requiere ayuda física, con movimientos coactivos; otro, tal vez sólo requiera un recordatorio verbal o imitar el proceso que desarrolla el docente, entre muchas otras.

ACTIVIDADES PERMANENTES

Por actividades permanentes, deben entenderse aquellas *acciones que se realizan cotidianamente y que corresponden a rutinas necesarias para el desarrollo de habilidades, sobre todo de autocuidado y autonomía de los alumnos*. A pesar de que se haga referencia de permanencia y de rutinas, éstas habrán de cumplir con características similares a las de los aprendizajes esperados como son:

- Tener una intencionalidad claramente definida.
- Considerar progresivamente el avance de las mismas, ya que a pesar de referirnos a rutinas, esto no significa que siempre las vamos a trabajar del mismo modo y con la misma complejidad.

- Dependerán también de cada caso específico de nuestros alumnos, lo simples o complejas que resulten, ya que podremos hablar de actividades comunes, pero con las especificaciones necesarias para cada caso.

Las actividades permanentes, dentro del plan 2011, se enmarcan dentro de la asignatura de español; pero en esta guía curricular, dada la importancia de sistematizar, conformar rutinas, hábitos y habilidades, se considera significativo que no únicamente se relacione con este campo, o con el desarrollo de la lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria; sino que deben plantearse en cada uno de los niveles y grados educativos, y en los campos de formación que se requieran, de acuerdo a las necesidades que se presenten en el grupo o en un alumno en específico. Esto se ve fortalecido con el espacio que se ha brindado para las “actividades para empezar bien el día”, que se aplican en las escuelas de educación regular y especial, a partir de lo propuesto en las prioridades del Sistema Básico de Mejora Educativa, impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Estas actividades, en algunos casos y circunstancias han llegado a ser aspectos en los que el docente puede manifestar ciertas dudas, sobre todo, en lo referente a su planeación. Éstas no tienen por qué verse como aisladas, sino que habrán de ser consideradas como algo que debe trabajarse de manera organizada y continua, por lo que sí deben estar presentes dentro de algún tipo de planeación (anual o didáctica), para que su ejecución se sistematice y concrete en acciones necesarias que permitan modelar, orientar, revisar y adecuar diversos procesos de desarrollo del alumno. En este orden de ideas, deben contemplar que manifiesten un indicador de logro en el que se evidencien los avances que van consiguiendo los alumnos.

Un ejemplo de estas actividades permanentes y cómo ir las complejizando o variando a pesar de ser rutinas, podría observarse en actividades como el pase de lista o el uso del calendario.

En el pase de lista, pueden plantearse variantes que ayuden a que cada vez la actividad se vaya haciendo más compleja conforme los niños se van haciendo más hábiles. De este modo, podría realizarse con las siguientes actividades, cada una en diferentes periodos del ciclo escolar:

1. Se muestra la foto con el nombre escrito.
2. Se puede omitir la foto con aquellos que ya identifican el nombre.
3. Pasa lista cada alumno que identifica con una lectura funcional el nombre de sus compañeros.
4. Pasa lista directamente en la lista del maestro.

Otro ejemplo podría ser el uso del calendario, donde pueden manejarse actividades diferentes que ayudan a variar la forma en que se realiza esta actividad, sin que tengan que darse en el orden en que se presentan. Cabe hacer mención que en esta actividad, resultan de gran utilidad aquellos calendarios grandes, que tienen cada uno de los días con un recuadro donde se pueden realizar anotaciones.

1. Identificar que cada hoja tiene el nombre del mes.
2. Marcar diariamente el día y leer su nombre.

3. Buscar las fechas cívicas que contiene.
4. Que cada alumno localice la fecha de su cumpleaños.
5. Comparar los días que tiene cada mes.

A continuación se presentan algunas de las actividades que pueden ser denominadas como permanentes, en cada uno de los campos de formación:

Lenguaje y comunicación

- Consulta de agenda o calendario de actividades para revisar la secuencia de acciones a realizarse.
- Lectura de textos diversos de acuerdo a la edad e intereses de los alumnos, ya sea por su parte (en los casos que tengan la posibilidad de ello) o por parte del maestro.
- Identificación del nombre de los alumnos / Lectura de los nombres de los alumnos del grupo (listas de asistencia, espacio para guardado de sus cosas, en sus materiales o en su silla).
- Juegos para completar y anticipar palabras (orales o escritas).
- Descripciones de personas, objetos y lugares.

Pensamiento matemático

- Uso del calendario para la ubicación de fechas y días de la semana, relacionándolos con las actividades que se realizan cotidianamente.
- Manejar la medición del tiempo, arbitraria o convencional.
- Comparaciones de masas, sustancias y objetos, en cada una de las actividades.
- Realización de conteos (alumnos que asistieron, materiales, etc.)
- Manejo de nociones espaciales.
- Realización de repartos en actividades escolares y extraescolares (en los materiales de trabajo, en la comida, etc.)

Exploración y comprensión del mundo natural y social

- Trabajo en el control de esfínteres.
- Hábitos de higiene: lavado de manos, cepillado de dientes.
- Hábitos de alimentación y modales en la mesa.
- Prevención de riesgos.
- Cuidados del medio ambiente (Cerrar llaves de agua, no tirar basura, reciclar, plantar y cuidar los árboles, etc.).

Desarrollo personal y para la convivencia

- Consulta del reglamento del aula.
- Cuidado de la ropa y sus pertenencias.
- Participación en los honores, actos cívicos.
- Participación en actividades que promueven la democracia y toma de decisiones (Levantar la mano para elegir algo hasta simular procesos que se llevan a cabo en su estado como las elecciones o votaciones).

Reiteramos que éstas son sólo algunas de las actividades permanentes, no son las únicas, ya que el docente puede plantear o proponer otras en función de las necesidades de sus alumnos, siempre y cuando impliquen un trabajo continuo, sistemático y planeado.

CAMPOS DE FORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los campos de formación que se retoman del Plan 2011, igualmente organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, manteniendo ese *carácter interactivo entre sí, y congruencia con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso* de alumnos de CAM. Igualmente, en cada uno de los campos se presentan procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e íntegra, que en este caso, considera desde el nivel inicial hasta el sexto grado de educación primaria, permitiendo que se desarrollen aprendizajes relacionados con las habilidades adaptativas, como medio de respuesta a las necesidades educativas especiales, que presentan los alumnos con discapacidad múltiple o severa.

Estos campos de formación son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La comunicación constituye un proceso central mediante el cual, los niños intercambian y construyen significados en la interacción con otros y con el medio. La interacción con el medio, a través de diferentes formas y tipos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados al mismo tiempo que va ampliando la comprensión de la realidad.

La comunicación en sus diversas manifestaciones, involucra la capacidad de producir, enviar, recibir e interpretar mensajes, lo cual favorece las relaciones que los niños establecen consigo, con otras personas y los diversos contextos en que participan. Estos aprendizajes se consideran fundamentales para acrecentar el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas. Dentro de la dimensión comunicativa, el lenguaje no verbal y el lenguaje verbal adquieren un rol protagónico en los aprendizajes. Se caracterizan por ser instrumentos privilegiados que poseen los seres humanos para comunicarse entre sí, permitiendo el desarrollo de la representación, la capacidad de influir y comprender lo que nos rodea, así como expresarse, guiar y planificar la acción propia. Con esta área de conocimiento y experiencia, en sí, se pretende mejorar las relaciones entre el niño y el medio; aspecto que resume el fin de los aprendizajes que se presentan más adelante.

El centro educativo, por su parte, debe proporcionar contextos ricos y variados que permitan al alumno con afectaciones graves y múltiples ampliar sus relaciones en el marco familiar, el escolar y comunitario, desarrollando sus habilidades comunicativas gradualmente en la medida de sus posibilidades; para ampliar sus interacciones comunicativas, desarrollando su competencia al respecto.

El lenguaje verbal tiene una importancia especial y se debe intervenir educativamente en la adquisición sistemática de habilidades comunicativas orales, pero no se deben olvidar otros tipos de expresión que a la mayoría de estos alumnos les resultarán más funcionales como son la expresión corporal; que es la primera comunicación que se tiene con algunos niños que presentan discapacidad múltiple. Estos otros tipos de expresión también son instrumentos que permiten al alumno comunicar pensamientos, sentimientos y vivencias, sirviendo de nexo entre el mundo interior y el mundo exterior del alumno.

FINALIDAD

La finalidad de este campo de formación, es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio del lenguaje. Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para interactuar con los otros, mediante una *comunicación receptiva y expresiva*, que se dé en función de las características, posibilidades y necesidades que presentan los menores; así como la identificación de problemas y su solución, considerando como medio, la utilización del lenguaje y sus funciones en la medida en que tienen *oportunidad de participar en diversos eventos comunicativos*, satisfaciendo necesidades tanto personales como sociales. Asimismo, el comprender, interpretar y/o producir textos sencillos, pero aplicables a su vida cotidiana, como: recados, recordatorios, canciones de su agrado, agendas, listas de compras, etc.; u otros elementos con sentido funcional, como las imágenes, símbolos o señalizaciones. Se hace primordial aquí, que se pueda identificar la forma de comunicación que puede utilizar el alumno, según sus características y buscar su avance hacia formas más complejas.

ENFOQUE

Se retoma el enfoque comunicativo y funcional basado en las prácticas sociales del lenguaje, las cuales permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos; es decir, lo más cercano posible a la realidad en que se desarrollan y utilizándolo como recurso que les permita una mejor participación en dichos contextos.

Es importante recordar que estas prácticas sociales del lenguaje, toman forma por medio de la realización de proyectos didácticos, los cuales permiten plantear estas situaciones de comunicación y aprovechar lo que en el contexto se está dando; además de considerar que se puede trabajar una infinidad de temas, no sólo de este campo; sino que retomando esa integralidad de la que se habla en esta reforma, se pueden considerar aprendizajes de otros campos de formación. Igualmente, hemos de recordar que dichos proyectos se fortalecen a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Este campo de formación se conforma por tres ámbitos, que corresponden con los que se plantean en la asignatura de español, sin olvidar los planteamientos que se hacen en los dos aspectos manejados en preescolar. Estos ámbitos abordan lo siguiente:

- **Estudio:** La prioridad de este ámbito se ubica en emplear el lenguaje para que los alumnos comuniquen, de diversas formas, sus necesidades, intereses y gustos; partiendo de las características de cada alumno, de tal modo que las habilidades académicas de este ámbito, le permitan el acceder y disfrutar de una mejor interacción con otras personas y con su entorno. Asimismo, no descarta el acercamiento hacia habilidades relacionadas con la lectura y escritura, sobre todo, en los casos en que los alumnos tengan dichas posibilidades, ya que esto ofrece también la oportunidad de aprender y compartir sus ideas o satisfacer necesidades para desenvolverse en diferentes contextos de mejor manera.
- **Literatura:** En este ámbito se busca la participación y gusto por la lectura (propia o realizada por otros), de diferentes tipos de textos literarios, que habrán de enriquecer y favorecer el desarrollo de diversas habilidades, ampliar sus horizontes socioculturales y aprendan a valorar y disfrutar de otras formas de expresión.
- **Participación social:** Este ámbito considera el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él, desarrollando una actitud crítica ante la información que recibe el alumno; situación que favorecerá su participación, de forma más activa en los contextos en que se desenvuelve, al conocer lo que ocurre a su alrededor, pero también incidir en ello.

NECESIDADES QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD SEVERA O MÚLTIPLE EN RELACIÓN A ESTE CAMPO

A continuación se mencionan, de manera general, las necesidades comunicativas que los alumnos con discapacidad severa, múltiple, sordoceguera o TGD presentan, y pueden ser atendidas desde el trabajo propuesto en este campo de formación. Sin duda, existirán más necesidades y mucho más específicas, pero esto representa una visión de aquello que debe ser considerado en la labor diaria; además de tener muy claro que una precisa identificación de estas necesidades es el punto de partida para la definición de los aprendizajes esperados que se plantearán en la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y serán el referente de acción a lo largo del ciclo escolar.

Las necesidades identificadas, son las siguientes:

- La necesidad primordial en los alumnos con discapacidad múltiple es la comunicación para tener la posibilidad de expresar lo que quieren, necesitan o sienten.
- Fortalecer y ampliar el código lingüístico con las personas que ha establecido un vínculo.
- Desarrollar estrategias para anticipar sucesos futuros o el resultado de sus acciones.
- Estrategias de interacción con el medio para conseguir un bienestar personal.
- Deben desarrollar estrategias para comprender el entorno físico y social y evitar problemas de comportamiento e inadaptación.
- Estrategias comunicativas para transmitir a los demás sus estados internos físicos y emocionales.
- Establecer una intencionalidad en la comunicación con otra persona.
- Facilitar el acceso a la función simbólica y el uso del lenguaje.
- Utilizar el lenguaje verbal y no verbal para la transferencia y generalización de los aprendizajes escolares a diversos contextos y situaciones, vinculando sus procedimientos con la aplicación a su vida cotidiana.
- Desarrollar una vía de comunicación a través de un sistema alternativo de comunicación (SAC).
- Potenciar al máximo los sentidos que posee y permitan suplir o apoyar la expresión oral.
- Fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas.

LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE Y EQUIPO DE APOYO EN SU EDUCACIÓN

La presencia de una discapacidad severa o múltiple impacta en la comunicación y lenguaje e influye en el aprendizaje y desarrollo del niño, requiriendo una enseñanza especializada acorde con sus características individuales. Aquí es donde el papel del docente e integrantes del equipo de apoyo del CAM, se hace presente y relevante, pues de su intervención conjunta, dependerá el desarrollo de aprendizajes esperados y, por ende, el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan participar e interactuar en diferentes entornos.

Los especialistas de la educación especial, deben tener muy presente que esta labor no es sencilla ni inmediata, sobre todo, se encontrarán casos que les representen retos mucho mayores; y en todos ellos, habrán de realizar las acciones pertinentes y adecuadas para desarrollar la comunicación y el lenguaje poco a poco, según la pauta que marque cada uno de sus alumnos. Lo importante es tener paciencia y constancia; pero primordialmente, no perder de vista que nuestro punto de referencia es el niño, atender a lo que realmente necesita y no sólo lo que pensamos que puede servirle o lo que textualmente puede decir un plan de estudios.

Evidentemente, se requerirá que, tanto maestros de grupo como equipos de apoyo, desarrollen y movilicen siempre sus competencias profesionales, ya que todas ellas y el trabajo conjunto y coordinado con metas comunes, permitirá que cada área pueda contribuir a que se desarrollen aprendizajes en este campo. El especialista del área de comunicación y lenguaje tiene una estrecha influencia con este campo, al trabajar las habilidades psicolingüísticas, aportando las bases y habilidades que posibilitan que el alumno alcance los aprendizajes esperados trabajados por el docente, además de colaborar aportando sus competencias profesionales para identificar la forma de comunicación de los alumnos, así como el sistema alternativo o aumentativo que se utilizará para entablar el diálogo con el alumno. Estas deben ser las prioridades del trabajo del maestro de comunicación y no pretender abocarse al trabajo con aprendizajes esperados textuales del plan de estudios o esta guía;

La participación del área de psicología y trabajo social, contribuyen al desarrollo de habilidades que también favorecen la participación y el aprendizaje del alumno, ya sean cognitivas, socio-afectivas, psicomotrices o adaptativas.

Todos los involucrados en el proceso de atención, con la función respectiva a su área, deben tomar en cuenta lo siguiente:

- El niño con discapacidad múltiple o severa debe ser habilitado para utilizar y conocer *su propio cuerpo como recurso comunicativo*, aprovechando las intenciones que muestra para ello, lo que implicará una observación precisa que permita identificar cual es la forma de comunicación que emplea o intenta usar; así como fomentarla para que sea un canal para la recepción y emisión de mensajes, que evolucionará con la intervención del especialista y de acuerdo a sus características y posibilidades.
- Se necesita establecer una interacción y contacto directo con el alumno, ya sea visual, auditiva y/o táctil, utilizar todos los canales y empezar una toma de turnos: yo hablo, toco, hago y *espero la respuesta del alumno*; siendo importante esto, ya que muchas veces no esperamos esa respuesta y nos adelantamos con suposiciones, ya sea entregando algo que creemos que es lo pedido o pensando que nuestros alumnos no dan respuestas o simplemente no se comunican.
- Una forma muy útil para iniciar la comunicación, es imitando las conductas de los niños; es decir, partiendo de lo que ellos hacen, por ejemplo, si llegan a realizar algún ruido vocal, el adulto puede repetir ese sonido, para que el alumno sepa que sus acciones o intenciones de comunicar tienen una respuesta; con lo *que se garantice que la intención comunicativa no se pierda*, por el contrario, se repitan acciones como esa.

- Al hacer uso de medios táctiles de comunicación (objetos, símbolos tangibles y señas), debe ser seleccionado atendiendo a las necesidades de comunicación del niño, verificando que realmente respondan a éstas; y que además, se complemente su lenguaje corporal en situaciones diarias, naturales y, de manera estructurada y sistemática.

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA

Se considera comunicación efectiva cuando se establece la conexión necesaria para expresar y comprender información dentro de nuestro entorno; y ésta se ajusta y adapta a la diversidad de las personas, su entorno y su cultura. Con los alumnos que presentan discapacidad debe realmente ser adecuada para que pueda dar a conocer información sobre gustos, necesidades, etc., y a la vez, recibir información que le permita entender lo que sucede a su alrededor. Se debe tener presente que *los niños con discapacidad múltiple se comunican en modos que muchas veces son difíciles de reconocer y entender*.

Esta comunicación se conforma por dos partes:

- **Comunicación receptiva:** Se relaciona con la recepción y comprensión de mensajes. El tipo de mensaje dependerá de los canales de percepción con que cuente y cómo comprenda el mundo; por ejemplo, cuando se pretende entablar comunicación con un alumno que presenta sordera, sólo mediante la expresión verbal, sin que él cuente con conocimiento de lectura labio-facial ni lenguaje de señas; se le pone en serias dificultades para entender lo que se le quiere decir, pensando en que fuera que sacara su cuaderno de la mochila, lo ideal sería acompañarlo de señas, que hayan sido previamente trabajadas con él (convencionales o no convenciones, según el caso) o de una imagen. Lo importante es que el docente o la persona que entabla comunicación con el alumno siempre se asegure de que el mensaje fue recibido, observando continuamente las reacciones que manifiesta, para irlo corroborando. Igualmente, se deben observar y cuidar las formas en que se envían los mensajes, a fin de que pueda modificar el modo usado para adecuarlo a lo que el alumno necesita.
- **Comunicación expresiva:** Es la que permite a los alumnos hacer saber lo que necesitan, sienten o les gusta. Es primordial el identificar cómo se expresa un niño y lo que está tratando de manifestar; para lo cual, el maestro y demás personal de apoyo debe ser muy observador y receptivo en cuanto a la forma en que se comunica, ya que las formas de expresarse pueden ser muy variadas y en ocasiones, aparentemente imperceptibles. De esa alerta y atención a las expresiones de los alumnos depende en gran medida que se sigan dando.

FORMAS COMUNICATIVAS

Al hablar de formas comunicativas, se hace referencia a los medios por los cuales se puede expresar a otra persona algunas intenciones comunicativas. A través de estas formas, se puede solicitar información, objetos, actividades, responder a preguntas o dar a conocer gustos, preferencias y necesidades. Así, podemos encontrar formas comunicativas a nivel pre-simbólico y simbólico, de las cuales tenemos entre las más usadas (Guevara, 2011):

- **Claves de tacto:** Se trata de toques que se hacen sobre el cuerpo del niño para indicarle alguna actividad, qué es lo que va a suceder, proporcionar elogios o pedir algo. Por ejemplo, tocar un lado de la boca del niño significa “Prepararse para comer”. El tipo y el lugar debe

ser cuidadosamente seleccionado, para que sea claramente entendido y no se preste a confusiones. Las claves están limitadas a la comunicación receptiva.

- **Claves de objeto:** Es un objeto o parte de un objeto usado para referirse a una persona, lugar, objeto o actividad. Apoyan conversaciones y desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, se puede usar un pañal para significar “Es momento de cambiar tu pañal”; o bien, el tubo de cartón del rollo de papel higiénico señala “Vamos al baño”. Los objetos o partes de los mismos, deben estar directamente relacionados con la actividad a la que se hace referencia. Esta forma comunicativa se usa si el niño tiene la habilidad física de explorar y manipular activamente los objetos. Una aplicación clara de esta forma de comunicación se encuentra en las estanterías de anticipación. El uso de una clave-objeto requiere una respuesta motora simple, como señalarlo, tocarlo, recogerlo, mostrarlo o mirarlo.
- **Claves de contexto:** El propio ambiente proporciona algunas señales para identificar el lugar y/o la actividad a realizar. Por ejemplo, el tipo de piso (paso, concreto, tierra), para saber si estamos dentro o fuera de la casa; o por el olor, como en la cocina, que se caracteriza por el aroma a comida.
- **Claves de movimiento:** Son movimientos realizados con algún objeto. Por ejemplo, mover el cepillo de dientes frente a la boca, para indicar que se va a lavar los dientes.
- **Gestos naturales:** Combina gestos que se relacionan con la funcionalidad del objeto, movimientos del cuerpo que describen la acción deseada. Por ejemplo, llevar la mano a la boca para indicar que tiene hambre.
- **Objetos miniatura:** Son objetos de escala menor a los naturales, pero fácilmente reconocidos por el niño. Por ejemplo, una cucharita de plástico para indicar comida.
- **Objetos asociados:** Se trata de objetos reales o en miniatura, que están relacionados de manera menos directa con la actividad a realizar. Como la bolsa para indicar que va a salir.
- **Imágenes:** Fotografías de personas, objetos o lugares. Por ejemplo, la fotografía de la bandera para indicar que es lunes y hay honores. Esta forma de comunicación comúnmente la observamos en las agendas, tableros de comunicación o en los reglamentos escolares.
- **Dibujos con líneas:** Tiene que ver con representaciones gráficas sencilla para indicar acciones, personas y objetos. Por ejemplo, el círculo que representa una pelota. Cuando involucramos al niño en la elaboración de estos dibujos, resulta mucho más significativos para ellos. También podemos usarlos en agendas, tableros o reglamentos.
- **Señas formales:** Son las señas del lenguaje signado que usan las personas sordas (lenguaje de señas mexicano). Estas señas pueden realizarse a cierta distancia, según la percepción visual de la persona, es decir, cuando hay una buena visión o los restos visuales permiten captarlas. En cambio, si hay una pérdida significativa o total de la visión, las señas serán adaptadas para realizarse sobre la mano del niño. La lectura será muy apoyada por el tacto en este último caso.

- **Habla:** Hablamos del lenguaje convencional para niños con capacidad para oralizar y con restos auditivos funcionales.
- **Lectoescritura:** Nos referimos a la lectura y escritura, en niños con la capacidad para adquirirla haciendo uso de los caracteres comunes. Asimismo es posible adaptar el tamaño y color, para que el niño con baja visión pueda captarlos. También se puede emplear la escritura convencional sobre la palma de la mano o en el caso de alumnos con dificultades motrices para la escritura, puede ser a través de alfabetos móviles, tableros de comunicación con el alfabeto o haciendo uso de recursos tecnológicos como las computadoras con teclados adaptados.
- **Braille:** Hablamos del sistema de lectura y escritura táctil para personas ciegas.

NIVELES DE COMUNICACIÓN

La comunicación del niño o joven con discapacidad múltiple o severa puede producirse a través de palabras, signos manuales, gestos naturales, la tensión de un músculo, el movimiento de una mano, un cambio en la dirección de la mirada e incluso una sonrisa. Todo esfuerzo comunicativo debe ser considerado válido y valioso.

En el enfoque basado en el movimiento se esboza una secuencia aproximada de niveles de comunicación a lo largo de la cual el niño progresa en el desarrollo de su conciencia simbólica.

En este documento, se rescatan los niveles que engloba el programa de Van Dijk, de los que se menciona la información más relevante, a continuación. Estos niveles son:

- **Nutrición.** Tiene que ver con el establecimiento de una relación de confianza entre el niño y otra persona (padres, maestros, etc.), que se constituye a partir del afecto, la seguridad, el sentirse acogido.
- **Resonancia.** Se relaciona con los términos de acción-reacción. Se busca cambiar el objetivo del niño, pasando del yo al mundo exterior. Es necesario que el docente entre al universo del niño y desarrolle con él un diálogo no verbal; donde se responda al comportamiento del alumno como si fuera comunicativo, en lugar de querer enseñar al niño conductas comunicativas como tales. Al participar en actividades de resonancia, se despierta la atención del niño, haciéndolo interactuar con otras personas, se desarrolla en él un conocimiento de cómo sus actividades pueden modificar el entorno y se favorece el establecimiento de relaciones positivas con los demás.
- **Movimiento coactivo.** Son los que el niño efectúa en paralelo (al lado de) con un modelo infantil o adulto.
- **Referencia no representativa.** El niño indica y sitúa las partes de su cuerpo, con lo que esta identificación se hace más detallada, establece mayor distancia (tiempo y espacio) entre el niño y el referente de la comunicación. Se busca la elaboración de una imagen corporal a través de la referencia a partes concretas del cuerpo, para avanzar en la simbolización y en el manejo de turnos.

- **Imitación diferida.** Aquí el niño reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente. Pretende desarrollar la simbolización, la reproducción de un modelo y la imitación. Este nivel suele empezarse con movimientos gruesos, de todo el cuerpo como levantarse, caminar; para ir avanzando a movimientos más finos de los miembros; además de considerar el trabajo inicial con movimientos simétricos (empujar un objeto con ambas manos), y transitar a los asimétricos (dar una patada a un balón o sujetar un vaso con una mano). Estas actividades deben darse en entornos y rutinas naturales, de la vida diaria.
- **Gestos naturales.** Se define como una representación motora del modo en que el niño emplea normalmente un objeto o realiza una acción. Los gestos naturales se desarrollan a partir de las experiencias de los alumnos con las cualidades motoras de los objetos. El educador debe observar cómo el niño interactúa espontáneamente con los objetos, para así determinar los gestos que son naturales para él. Al principio el gesto se hace con el objeto presente, luego se lleva a hacerlo sin la presencia del objeto; y una vez que el niño sea capaz de hacer esto espontáneamente, dichos gestos podrán ser transformados en signos manuales.

Después de esto, puede avanzarse hacia una comunicación con lenguaje manual u oral, según el caso, o hacia la parte escrita de la misma, a través de la escritura convencional o en Braille, también dependiendo de las características de nuestros alumnos.

LECTURA Y ESCRITURA COMO LENGUAJE ALTERNATIVO

Retomando lo mencionado dentro de las formas comunicativas, se considera importante hablar de la lectura y la escritura, al ver a ambas como medios gráficos de expresión y recepción de ideas, comentarios, sentimientos, etc. Se considera a la lectura y escritura, como medios importantes para niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción con las personas y los diversos contextos en que cada individuo se desenvuelve; reconociendo su valiosa aportación para el aprendizaje. La lectura y la escritura contribuyen de manera decisiva a la incorporación de las personas al mundo que les rodea; lo cual no resulta diferente con los alumnos que presentan discapacidad múltiple o severa, donde hay casos en los que la propia condición o situación de los niños o jóvenes dificulta la adquisición de un lenguaje oral, por lo que esta forma de comunicación es la que más los acercará a la interacción y participación activa en una sociedad, de tal modo que usen herramientas comunes que les permitan recibir información constante y puedan, a su vez, transmitirla; con lo cual compensan una carencia de lenguaje oral que podría tenerlos al margen.

Es básico que se identifique entre los alumnos, las posibilidades que cada uno tiene para adquirir la lectura y escritura, teniendo en cuenta que **no para todos** es la mejor alternativa, por lo que forzarlos, podría llevar a alumno y maestro a la frustración; o bien, por el contrario, si un alumno tiene las posibilidades de acercarse a la escritura y lectura convencionales y no se le trabaja por creer que no lo lograrán, se les estaría limitando en su comunicación y aprendizaje. Dentro de esto, se hace importante considerar el carácter funcional que deben tener estos aprendizajes, así como las necesidades y características de cada alumno. En algunos casos se trabajará para que los alumnos adquieran una lectura de carácter funcional, otros lograrán acceder a una lectura y escritura convencional. Lo importante es darles la oportunidad de avanzar y de progresar cuanto puedan, con los apoyos necesarios en la medida de sus potencialidades, de acuerdo a lo establecido en la teoría de las Zonas de Desarrollo, propuesta por Vigotsky.

Para la enseñanza de la lectura y la escritura con caracteres comunes o en algún otro sistema de escritura como el Braille, se hace necesari-

ria la creación de una serie de condiciones que permitan la realización de las funciones sensoriales y motrices para percibir los signos dispuestos ordenadamente, estableciendo la correspondencia entre sonido y la grafía, así como entre significado y significante en las palabras, y a reproducir los signos mediante la actividad psicomotriz; destacando que antes de llegar al uso de papel y lápiz, como tal, es importante realizar actividades lúdicas dirigidas a mejorar su equilibrio, ritmo y coordinación, que son parte del antecedente para la siguiente fase del proceso de escritura y lectura. Asimismo, la experiencia en el trabajo directo con los alumnos, permite corroborar que entre más sentidos se utilicen en las actividades, más fácil es el aprendizaje; por lo tanto, deben enseñarse habilidades para la discriminación visual y auditiva, la percepción de las formas y texturas, la memoria visual y auditiva, la atención voluntaria, la pronunciación, la resistencia a la fatiga, el control muscular, el aspecto léxico-semántico del lenguaje oral a un grado tal que permita relacionarla palabra con su significado (Fornaris, 2011). Esto es necesario en cualquier alumno, pero en uno que presenta discapacidad se hace más importante, pues estas habilidades no sólo son imprescindibles para aprender a leer y escribir con soltura, sino para otros muchos aprendizajes; destacando al mismo tiempo, la relevancia de que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de una manera sistemática, con propósitos bien definidos y delimitados en cantidad, complejidad y tiempo, para que resulte efectivo.

El acercamiento de los alumnos a la lectura y escritura pasa por ciertas etapas, que es conveniente que el maestro conozca y domine para identificarlas precisamente en el desempeño de cada alumno, a fin de que su acción educativa considere esto y las actividades que proponga, permitan el avance sistemático en cada una de estas etapas. Como apoyo que contribuya a lo anterior, se pueden observar a continuación unas tablas en las que se muestran los niveles de conceptualización de la escritura, de acuerdo a la clasificación propuesta por Margarita Gómez Palacio (1991).

Representación	Palabra	Descripción / tipo
PRESILÁBICO		
	pelota	Representan por medio de dibujos, grafías o pseudografías.
		
a	pelota	Escrituras unigráficas
e	patineta	
ssssssssss aaaaaaa	pelota	Sin control de cantidad
RLSM	hormiga	En función del referente
RLSM	elefante	
mrls	perro	Repertorio constante sin cambio de orden
mrls	gato	
mrls	león	
rlsm	perro	Repertorio constante con cambio de orden
lsm	gato	
mlsr	león	
tsrme	perro	Cantidad variable con repertorio variable
colmst	gato	
vislpn	león	
emralo	perro	Valor sonoro inicial
anstr	gato	
epschdo	león	
SILABICO		
pmr	conejo	Escribe una letra por cada sílaba
em	gallo	(sin valor sonoro convencional)

oeo	conejo	Escribe una letra por cada sílaba (con valor sonoro convencional)
nj		
ceo		
SILÁBICO ALFABÉTICO		
coeo	conejo	Escribe una sílaba completa
oneo		
oejo		
conejo	conejo	Escribe más de una sílaba completa
coejo		
onejo		
ALFABÉTICO		
conejo	conejo	Directo (cv-cv-cv)
patera	pantera	
chago	chango	
pantera	pantera	Sílaba mixta (cvc)
tortilla	tortilla	
tompo	trompo	
perta	puerta	Sílaba inversa (vc)
arturo	Arturo	
escela	escuela	
antono	Antonio	Sílaba diptongo (dos vocales juntas)
pueblo	pueblo	
siete	siete	
rueda	rueda	Sílaba trabada (ccv)
flores	fresa	
fruta	fruta	
flores	flores	
flauta	Flauta	

Tabla 16. Niveles de conceptualización de la escritura con la descripción y la representación que hacen los alumnos.

En el caso de la lectura, es importante que el maestro reconozca la competencia del alumno para descifrar, pero sobre todo, se debe poner énfasis en que comprenda lo que se lee. Esto lo puede observar en la forma en que lee el alumno, ya sea que lo haga por letra, por sílabas, vacilante, fluida o con entonación; pero lo más importante, es el significado que otorga a lo escrito, qué comprensión tiene de las ideas y relaciones que ahí se establecen. Esto se puede observar más claramente en la aplicación que realiza de las estrategias de lectura (SEP, 2006), que para su consulta, se presentan a continuación.

- **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, etcétera.
- **Anticipación.** Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir que predetermina, de alguna palabra, un significado relacionado con el tema; sintácticas, en las que sabe que continuará cierta palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera). Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.
- **Confirmación y autocorrección.** Las predicciones y 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 las predicciones o anticipaciones son incorrectas. Entonces el lector las rectifica.
- **Inferencia.** Es la posibilidad de derivar o 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 palabras y frases ambiguas —que tienen más de un significado— y de contar con un marco amplio para la interpretación.
- **Monitoreo.** También llamada metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso dinámico, donde la creatividad y flexibilidad para variar las actividades y ejercicios es muy importante; tal como se plantea en los libros para el maestro de Español, primer y segundo grado (SEP, 2014), donde se menciona: “Para lograr una alfabetización inicial sólida, no se parte de la enseñanza de letras aisladas ni de la escritura de planas sin sentido. Lo que se propone es que los niños estén en contacto con textos escritos, desde el principio, para que su significado les haga saber que la escritura es valiosa para comunicar mensajes que interesan, divierten y emocionan.”

Entonces, se reitera que no todo es papel y lápiz exclusivamente, pues deben proponerse actividades variadas, interesantes y en un nivel de complejidad adecuado a las características del alumno, que pueden o no requerir estos instrumentos, o bien, que se pueden complementar con otros materiales didácticos o acciones motrices; donde todo tenga un claro objetivo. Esto da un giro a lo tradicional y cambia la relación que el niño tenga con los libros y las actividades de escritura. Con todo esto, se contribuye a que los alumnos descubran el sentido de la lengua escrita y comprendan que a través de ella pueden comunicarse.

Lo presentado hasta el momento, hace referencia al **proceso de lectura y escritura** de manera convencional, al que podrán o no acceder algunos alumnos de CAM; sin embargo, para aquellos que no estén en esta posibilidad, este mismo proceso **se convertirá en un lenguaje alternativo**, en donde cada uno de ellos, adquirirá la lectura y escritura con un carácter rigurosamente funcional.

En este sentido, las acciones del docente habrán de dirigirse a que el alumno, primeramente acceda a textos, donde las imágenes despierten su interés para explorarlos, poco a poco, llevándolo a que realice elecciones en base a su interés. A partir de esto, se puede despertar el interés por conocer la utilidad práctica de diversos tipos y/o portadores de texto; por ejemplo, cuando elaboran un platillo sencillo, siguiendo los pasos de una receta, a fin de que los alumnos reconozcan la función de este texto, al contrastar lo que ahí dice con el material que van utilizando y las acciones que van realizando, a la par con el adulto o maestro, éste es sólo uno de los ejemplos en que se puede hablar de la aplicación funcional de un texto, sin embargo, no es el único, pues se tienen los recados, recordatorios, mensajes, una lista de productos antes de ir a la tienda, así como en otros casos que además de permitirles una mayor independencia, también les permite el disfrute personal y compartir con sus pares y otros, tal es el caso de una canción escrita, que puede cantar en karaoke, las agendas en los teléfonos para comunicarse con amigos o familiares, tarjetas de cumpleaños, entre muchas otras. Todos estos textos, pueden o no estar escritos por los alumnos, lo importante es ese acercamiento a ellos y conocer el significado de las imágenes o señales que se pueden encontrar cotidianamente; y que incluso, estos últimos resultan de utilidad para su seguridad y la de otros.

Es importante destacar que a los niños que les resulta inaccesible adquirir la lectura y la escritura de manera funcional, tienen la posibilidad de comunicarse por otros sistemas alternativos como: agendas, tableros de comunicación, llaveros con palabras de uso cotidiano, entre otros, que se mencionan más a fondo en el apartado de Criterios metodológicos, específicamente en el título Técnicas de mediación, de esta guía.

Satisfacer las necesidades de alfabetización de los estudiantes con dificultades, puede ser bastante complicado. No existe un enfoque único que funcione para cada alumno, y en la mayoría de los casos, los alumnos requieren una combinación sistemática de enfoques para tratar sus particulares necesidades (Cunningham y Allington, 1999; citados por Erickson et al en 2002). Es necesario, como se ha dicho reiteradamente, observar a cada estudiante para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y, de esta manera, escoger el método o los métodos, que más beneficien el aprendizaje de los alumnos, destacando la capacidad de los maestros para enlazar los aspectos más importantes de cada uno de ellos, evidenciando la efectividad de estas combinaciones, en los logros que se obtengan.

COMPETENCIAS DEL CAMPO DE FORMACIÓN: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El campo de formación Lenguaje y comunicación favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, con lo cual se pretende que los alumnos accedan, en medida de sus posibilidades a la comunicación a través de la expresión e intercambio de necesidades, ideas, sentimientos, etc., desde las formas más sencillas de comunicación a las más complejas, considerando desde luego que éstas no limiten el potencial de los alumnos, es decir, que no sean estáticas y le permitan avanzar hacia otras más complejas.

A lo largo de la Educación Básica, el campo esta compuesto en competencias que posibilitan a los alumnos para interactuar en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve, participando activamente en diversas situaciones comunicativas independientemente de la forma de comunicación que utilice. Estas se mencionan a continuación, destacando su aplicabilidad en los diferentes niveles y grados educativos, ya que se ha de recordar que las competencias no se modifican, y que la graduación de dicha competencia y el nivel de logro que se pretende alcanzar de la misma se manifiesta a través de los aprendizajes esperados que se definen y delimitan en una planeación (sea PCA, plan anual o planeación didáctica).

1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
3. Analizar la información y emplear el lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

APRENDIZAJES ESPERADOS

En este apartado se presentan los aprendizajes esperados considerados para este campo de formación, con las secuencias respectivas organizadas por ámbito. Es importante tomar en cuenta que los aprendizajes del ámbito de literatura, se relacionan con los del eje de expresión y apreciación artística del campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia.

La numeración de la siguiente lista corresponde con la que se ubica en cada secuencia al inicio de la orientación del aprendizaje.

ÁMBITO: ESTUDIO

1. Exploración de textos.
2. Dibujo.
3. Escritura del nombre propio.
4. Lectura (percepción visual con proceso de adquisición).
5. Escritura.
6. Descripción.
7. Preguntas (formulación y comprensión).
8. Interpretación de símbolos y señales.
9. Comprensión lectora.
10. Referencia a objetos, gente o acciones

ÁMBITO: LITERATURA

1. Adaptación del lenguaje oral para ser escrito en canciones.
2. Identificación y elaboración de portadores de texto.
3. Conocimiento y uso de diversos textos.
4. Expresión de emociones.
5. Uso del lenguaje (realidad o fantasía).

ÁMBITO: PARTICIPACIÓN SOCIAL

1. Intención comunicativa.
2. Comunicación expresiva (acuerdos y desacuerdos).
3. Uso del lenguaje (palabras de cortesía y actitudes).
4. Comprensión y seguimiento de instrucciones.
5. Dar y recibir información sobre su persona y su familia.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

1. EXPLORACIÓN DE TEXTOS

Nota: Esta secuencia se relaciona con la de “Lectura”, “Interpretación de símbolos y señales”, “Comprensión lectora” del ámbito de estudio de este mismo campo, “Identificación y elaboración de portadores de texto” y con “Conocimiento y uso de diversos tipos de textos” del ámbito de literatura de este mismo campo.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Observa y señala elementos del exterior de un cuento que llaman su atención.	Manipula y escoge textos de manera libre.	Manipula y hojea textos sin saber dónde empieza o termina.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Selecciona textos de su interés.</p> <p>Localiza las páginas de un libro a partir de referentes como: el número o imágenes de la página, comparando el grosor de inicio hasta la página que se busca, entre otras.</p>	<p>Se interesa por los textos con imágenes.</p> <p>Observa, señala y/o nombra características o partes de libros y textos según se le solicite, como: título, páginas, imágenes, texto, etc.</p>	<p>Reconoce que las imágenes en un texto proporcionan información y la menciona según su forma de comunicación.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Solicita textos de acuerdo a su interés.</p> <p>Identifica y señala algunas palabras conocidas.</p>	<p>Comparte lo que ve y supone de un texto determinado.</p> <p>Hojea textos en orden, deteniéndose en partes de su interés o que le son solicitadas.</p>	<p>Comenta con otras personas el contenido de textos de su interés.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

2. DIBUJO

Nota: Es importante destacar que el dibujo debe tener una función comunicativa sobre todo para aquellos alumnos que por sus características no podrán acceder a la escritura convencional. Para lograr el aprendizaje esperado en esta secuencia, es necesario fortalecer el área psicomotriz, con actividades que favorezcan la coordinación, el equilibrio y el ritmo. Este aprendizaje se relaciona con el de “*Escritura del nombre propio*” y “*Escritura*” del ámbito de estudio de este mismo campo de formación así como el de “*Seguir trayectorias*” del campo de formación de Pensamiento Matemático. Estos aprendizajes son previos para los que siguen de escritura.

Raya o pinta solo por placer descubriendo que al hacerlo algo aparece en el papel.	Colorea un dibujo utilizando un solo color.	Colorea sin respetar contornos, usando diversos colores.
Colorea haciendo intentos de respetar contornos (utilizando sus propias estrategias para ello), empezando a utilizar un repertorio determinado de colores.	Garabatea seres u objetos dándoles significado importes para él sin que tengan un parecido a los reales y los colorea saliéndose ocasionalmente de contorno, aunque los colores no sean adecuados aún.	Dibuja seres u objetos de su interés que cada vez se asemejan más a los reales, coloreándolos adecuadamente y respetando el contorno.
Realiza trazos con ayuda de un molde o patrón, los colorea y respeta el contorno de cada parte.	Copia figuras sencillas y puede agregar un elemento de manera espontánea.	Dibuja libremente sin tener un modelo.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

3. ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

Nota: Estos aprendizajes están graduados para alcanzarse en un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Responde a su nombre cuando lo escucha.	Reconoce que su nombre está escrito en cada una de sus pertenencias identificándolo por algún elemento que contienen (color, imagen, línea, etc.)	Identifica la escritura de su nombre cuando lo ve en sus pertenencias.
Es capaz de localizar su nombre entre los de sus compañeros (en una lista, en sillars, en percheros, en tarjetas, etc.). Utiliza su nombre de manera arbitraria en sus trabajos.	Intenta copiar su nombre escogiendo algún modelo que tiene en sus pertenencias cuando se le indica.	Escribe en sus trabajos algunas de las letras que tiene su nombre, a partir de un modelo, con el fin de identificarlos.
Escribe su nombre aún omitiendo alguna letra e inicia a comparar las características gráficas de su nombre con el de sus compañeros y otras palabras escritas. Presencia y práctica actos de escritura.	Escribe su nombre de manera convencional. Escribe su nombre con diversos propósitos.	Escribe su nombre y el primer apellido (o en su caso el segundo nombre). Utiliza las letras de su nombre para crear nuevas palabras.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

4. LECTURA

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Exploración de textos*” “*Interpretación de símbolos y señales*” y “*Comprensión lectora*” del ámbito de estudio de este mismo campo de formación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Atiende e imita entonaciones de voz. Vocaliza sílabas simples.	Manifiesta con alguna reacción que ha identificado semejanzas y diferencias sonoras en la voz de las personas mientras hablan o leen.	Escucha la narración de cuentos, historias y anécdotas.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Interpreta las imágenes que acompañan a los textos. Simula la lectura, adoptando una postura para leer, un lenguaje distinto y/o sujetando el libro en la posición adecuada.	Infiere que las marcas gráficas dicen algo identificando cuál es la letra inicial o final de una palabra. Distingue lo que se puede leer de lo que no.	Presencia e interviene en diferentes actos de lectura y escritura como: escuchar a otro, leer en voz alta, escuchar a alguien mientras lee en silencio, observar a quien escribe.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Infiere el significado de las marcas gráficas.	Infiere los mensajes de los medios impresos y distingue palabras cortas y largas cuando ve su longitud.	Intenta leer y escribir espontáneamente. Interpreta su propia escritura.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

5. ESCRITURA

Nota: Es preciso que el docente conozca el proceso de adquisición de la lengua escrita a fin de que identifique claramente cada uno de los niveles de concreción y ubique claramente en cuál se encuentra su alumno y favorecer con ello el paso al siguiente. Esta secuencia se relaciona con “Escritura del nombre propio” y “dibujo” de este mismo ámbito y campo de formación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Realiza rayones para representar escritura.	Hace garabatos espontáneamente que simbolizan ideas o palabras sencillas y cotidianas.	Utiliza recursos propios para expresar sus ideas mediante dibujos o marcas parecidas a las letras.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Hace intentos de escritura mediante rayas o seudografías.	Observa y sigue algunas convencionalidades de la escritura como: escribir de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.	Representa sus ideas, con ayuda para escribir alguna palabra o frase corta, o por medio de otras formas gráficas como el dibujo.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica algunas funciones del lenguaje escrito al escribir notas oraciones completas y claras sobre acciones o situaciones diversas del entorno.	Intenta leer y escribir a partir de los conocimientos previos construidos sobre el sistema de escritura al escribir notas breves de manera entendible. Descubre la relación que tiene la escritura con el lenguaje oral.	Elabora recados o relatos sencillos con un mensaje claro y entendible.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

6. DESCRIPCIÓN

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Escucha relatos en los que se hacen descripciones de objetos, alternándolos con la manipulación de los mismos o apoyado con lenguaje corporal (con mímica).	Observa y nombra algunas características de los objetos al comparándolos con ayuda.	Describe con alguna palabra seres, objetos o fenómenos de su contexto.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica algún ser o fenómeno a partir de un rasgo distintivo.	Enumera con ayuda características de seres, fenómenos u objetos de su contexto eligiendo entre dos características contrastantes que se le preguntan (ej. la silla es chica o grande, de madera o de plástico).	Realiza una descripción enumerativa con dos o tres características de seres, fenómenos u objetos, si se le pregunta y se apoya con la imagen.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Responde a cuestionamientos sencillos sobre hechos cotidianos, haciendo descripciones sencillas, de manera espontánea.	Relata sucesos de manera espontánea y hace descripciones más detalladas.	Describe detalladamente sucesos, objetos o personas de manera espontánea y precisa siguiendo una secuencia lógica.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

7. PREGUNTAS (FORMULACIÓN Y COMPRENSIÓN)

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Explora observando y manipulando objetos y fija su atención ante personas u objetos que le resultan novedosos, intentando mantener un contacto con ellos.	Jala a la persona cuando quiere obtener una información de algún objeto o suceso de la naturaleza.	Hace gestos que aparentemente expresan dudas alternando la mirada entre dos personas, persona-objeto y persona-lugar.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Levanta las manos y encoge los hombros como si estuviera preguntando.	Formula preguntas simples, utilizando vocalizaciones de manera específica Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no comprendió en actos comunicativos.	Formula preguntas sencillas para obtener información del entorno, con enunciados que sólo incluyen inflexiones en la voz o que se representan con algún signo definido para ese efecto.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Formula preguntas sobre qué desea o necesita saber acerca de algo o alguien.	Formula preguntas sencillas a familiares u otras personas (Ej: ¿qué comes?).	Formula preguntas sencillas logrando estructurar una idea en forma interrogante (Ej: ¿Cómo se alimentan los conejos?) para obtener información del entorno, con interrogaciones completas y entendibles en forma oral o con apoyo de tableros de comunicación.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

8. INTERPRETACIÓN DE SÍMBOLOS Y SEÑALES

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Contiene o modera la manifestación de sentimientos de desagrado expresados mediante pucheros, llanto, emisión de sonidos, y pataleo cuando se le indica.	Reconoce el significado de las palabras o señales de “sí” y “no” como parte de lo que está permitido o no, hacer.	Regula parcialmente su comportamiento cuando capta emociones de una persona al observar su expresión. Sabe de manera sencilla qué son y para qué sirven los reglamentos.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Comprende y sigue señas de uso común en familia y comunidad.	Conoce y sigue los reglamentos escolares. Reconoce señales de uso común, en lugares que visita con frecuencia, expresando el mensaje implícito en cada uno de ellos, con o sin ayuda.	Conoce y respeta las señales más comunes y de uso cotidiano como: baños de hombre y mujer, no fumar, peligro, etc.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Sabe que existen diversos tipos de señalamientos, reconociendo y nombrando entre ellos los de uso cotidiano.	Identifica algunas diferencias entre los diversos tipos señalamientos y expresa su utilidad. Reconoce algunas variaciones en la presentación de algunas señales (ej.: el baño de hombres y mujeres no siempre se representa con la figura de hombre y mujer sino con algún detalle o artículo característico femenino o masculino, Ej. pipa o guante).	Conoce, respeta y ocasionalmente hace respetar los señalamientos más comunes de: Seguridad, informativas de servicios, restrictivas, preventivas, recomendación y destino.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio9. COMPRESIÓN LECTORA

Nota: Es importante que para la selección de los textos se considere la edad y los intereses de los alumnos, evitando infantilizarlos o que sean tan complejo que el alumno pierda el interés. Las ayudas que se pueden brindar a los alumnos para que amplíen la información que rescatan de los textos, puede ser a través de preguntas planteadas por el docente, aplicando siempre las estrategias de lectura antes, durante y al final de la lectura (ver apartado de lectura y escritura como lenguaje alternativo).

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Selecciona de entre varios el cuento de su gusto.</p> <p>Escucha cuentos cortos.</p>	<p>Observa las imágenes que tiene un cuento, sin seguir un orden todavía ni distinguir imagen de texto.</p>	<p>Observa las imágenes que tiene un cuento, de manera guiada para hacerlo ordenadamente.</p>
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Identifica el personaje que más le gusta de un cuento con la ayuda de algún referente (títeres, imágenes, etc.).</p>	<p>Selecciona de entre varios el cuento que es de su gusto mediante la imagen que tiene en la portada, asociándola con el contenido.</p> <p>Expresa sus ideas sobre el contenido de un texto a partir del título, imagen o portada de un libro.</p>	<p>Busca la imagen en un libro si se le muestra el modelo.</p> <p>Menciona algunas ideas correctas o incorrectas que anticipen lo que puede ocurrir en ciertos momentos de la lectura.</p>
CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Comenta o muestra a los demás los personajes o situaciones más significativas del cuento, de forma oral, mediante una secuencia de imágenes o con el apoyo de material concreto.</p>	<p>Expresa su agrado por alguna parte del cuento y la comparte detalladamente con los demás, apoyándose de un número mayor de imágenes en la secuencia, información más detallada de forma oral o con material concreto.</p> <p>Recurre al texto para consultar alguna duda o buscar alguna información específica como: personajes,, acciones de los mismos, fechas, situaciones, lugares, etc.</p>	<p>Rescata diferentes elementos fundamentales del cuento y ocasionalmente da su opinión, en relación a la trama y los personajes logrando estructurar la secuencia completa o incluso modificando el orden de la secuencia con el fin de crear una historia diferente.</p> <p>Comenta acerca de textos que escucha al leer.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Estudio

10. REFERENCIA A OBJETOS, GENTE O ACCIONES

Nota: Estos aprendizajes se pueden lograr en un tiempo menor o puede ser un referente para que el docente ubique la forma de comunicación con sus alumnos. En estos aprendizajes, es importante que el docente trabaje los tiempos verbales básicos (pasado, presente y futuro), que permitan al alumno reconocer en qué momento ocurren las acciones y con ello se mejore su manejo del tiempo; además, no debe olvidarse trabajar esto en las actividades de los otros campos de formación. Para mayores detalles, consultar apartado de *Concepto de tiempo* en el campo de formación Pensamiento matemático.

Se refiere a objetos, gente o acciones de forma espontánea, eligiendo entre varias opciones con algún movimiento o gesto del cuerpo.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea, señalando o simulando el objeto, persona o acción real, al que hace referencia.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta, señalando la representación de una parte de aquello a lo que hace referencia.
Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta señalando una foto o dibujo que lo representa.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta dramatizando una acción u objeto.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta al imitar el sonido de un objeto.
Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta con una sola palabra, ya sea hablada, con signo manual, palabra escrita, palabra en braille.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta con frases de dos o tres palabras, ya sea por medio verbal o con ayuda de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta con frases de más de tres palabras (este es un carro), ya sean verbales o por medio de algún sistema alternativo o aumentativo de comunicación.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Literatura

1. ADAPTACIÓN DEL LENGUAJE ORAL PARA SER ESCRITO EN CANCIONES

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. En el caso de alumnos que no cuentan con lenguaje oral, sus expresiones deben asociarse a la acción motriz (gestos o movimientos relacionados al canto, con o sin ritmo) o alguna verbalización (sonidos que intentan o son parecidos al tono y ritmo del canto o música).

Escucha diversos cantos y música (adecuada a su edad).	Escucha cantos y expresa la palabra o frase que más se repite cuando se le indica, o realiza algún movimiento relacionado al canto.	Entona cantos cotidianos de manera espontánea.
Participa en cantos completando frases o repitiendo constantemente algún canto sencillo.	Canta el estribillo de algunas canciones, cuando éste se repite constantemente.	Canta canciones sencillas “completas”, cuando cada una de sus partes se repite constantemente.
Diferencia algunos géneros que escucha cotidianamente y es capaz de identificar el o los de su agrado.	Reconoce el ritmo y la rima de cantos tradicionales mediante juegos, variando la intensidad de la voz y acompañado de movimientos corporales identificando donde se ubica el estribillo de una canción escrita y puede, con ayuda, seguir la letra al cantar la canción.	Escucha, memoriza y comparte canciones, poemas, chistes y adivinanzas elaborando su cancionero con cantos de su agrado (puede seguir la letra sin ayuda al cantar) y lo utiliza en situaciones sociales adecuadas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Literatura

2. IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE PORTADORES DE TEXTO

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Conocimiento y uso de diversos textos*” de este mismo ámbito y campo de formación. En el caso de alumnos que por sus características, no pueden acceder a la escritura convencional, será necesario que la elaboración de los portadores se realice a través de imágenes o símbolos que el alumno comprenda y use para comunicarse con los demás.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Responde ante un estímulo sonoro, dando muestra de que escucho el sonido.</p> <p>Realiza movimientos corporales al escuchar la voz de la mamá y/o personas familiares.</p>	<p>Presta atención por periodos cortos al escuchar: cantos, cuentos, rimas, música, etc.</p>	<p>Explora diversos textos de la vida cotidiana y de la escuela.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Participa en situaciones en las que interpreta textos.</p> <p>Señala portadores de texto en anuncios, carteles o señalamientos que observa al transitar en la vía pública.</p>	<p>Escucha lecturas cortas y sencillas (hace una muestra de que escucha y le gustan las lecturas cortas).</p> <p>Presta atención a los escritos de otros.</p> <p>Indaga sobre el contenido o mensaje de un portador de texto, preguntando al adulto o acompañante, “¿qué dice aquí?”</p>	<p>Observa con atención historias cortas representadas con objetos o imágenes o en representaciones teatrales.</p> <p>Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Interpreta la información de un texto, identificando el tipo de portador de texto que es y hace uso de alguno de ellos cuando lo requiere, con o sin ayuda.</p>	<p>Organiza sus ideas para elaborar textos con ayuda o sin ayuda, mostrando interés por explorar diferentes portadores de texto.</p>	<p>Produce textos representando sus ideas tomando en cuenta diversos portadores de información (que mis textos se vuelven un portador, periódico, anuncio, recado, etc.) .</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Literatura

3. CONOCIMIENTO Y USO DE DIVERSOS TEXTOS

Nota: Esta secuencia se relaciona con “Identificación y elaboración de portadores de texto” de este mismo ámbito y campo de formación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
	Escucha y disfruta de cuentos, historietas, leyendas y fábulas.	<p>Selecciona o recrea algún fragmento de su interés en cuentos, leyendas y poemas.</p> <p>Participa en juegos donde escucha, memoriza y/o comparte adivinanzas, chistes y repetición de trabalenguas con ayuda.</p> <p>Expresa sucesos y pasajes que le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Selecciona, interpreta y/o recrea cuentos, leyendas o poemas y reconoce algunas de sus características.</p> <p>Escucha y disfruta chistes o anécdotas graciosas.</p>	<p>Reconoce algunos elementos de los tipos de texto que se usan con mayor frecuencia en su contexto.</p> <p>Escucha y juega con refranes que son utilizados en su contexto.</p>	<p>Describe la diferencia entre diversos tipos de texto.</p> <p>Sabe que la escritura de los poemas y las canciones son diferentes y tienen partes específicas (poemas: rimas en versos y estrofas; canciones: rimas en estrofas y estribillos o coros).</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Interpreta y ejecuta los pasos a seguir mostrados en diversos tipos de texto para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos así como para organizar y realizar diversas actividades.</p>	<p>Reconoce diversos textos informativos.</p> <p>Busca, localiza y/o comenta noticias de su interés en alguna(s) de las secciones del periódico o artículos informativos.</p>	<p>Selecciona textos de su agrado y sabe dónde puede conseguirlos.</p> <p>Escucha y juega con refranes y la interpretación de su significado intentando crear otros similares con ayuda del docente.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Literatura

4. EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Nota: Esta secuencia se relaciona con “Comunicación no verbal” y “Sensaciones” del eje de expresión y apreciación artística en el campo de formación de Desarrollo Personal y para la Convivencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Observa las manifestaciones exacerbadas de sus emociones frente al espejo identificando los gestos que representan cada una de ellas.</p> <p>(aún no identifica claramente las diferencias gestuales entre ellas ni su nombre).</p>	<p>Observa y realiza frente al espejo los gestos corporales que caracterizan a cada una de las emociones (Ej. la maestra pone cara de enojada y el niño la imita, la maestra muestra una imagen de alegría y el niño la imita).</p>	<p>Expresa adecuadamente sus emociones, existiendo relación entre los gestos que realiza y la emoción que siente. (Ej. alegría cuando está contento) y empieza a controlar las manifestaciones de éstas mediante breves orientaciones brindadas por una persona mayor.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Reconoce por medio de imágenes las emociones básicas de alegría, tristeza, miedo y enojo.</p>	<p>Identifica emociones contrarias.</p>	<p>Expresa sus sentimientos y emociones al escribir y/o dibujar.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Disfruta de la expresión corporal e inflexiones de voz al escuchar la lectura de textos literarios.</p>	<p>Expresa qué sucesos le provocan reacciones de sorpresa, alegría, tristeza, miedo, etc.</p>	<p>Usa palabras o expresiones adecuadas con el propósito de producir ciertos efectos en un compañero.</p> <p>Expresa sus emociones de manera congruente con la situación en que se encuentra (se controla, evitando reírse en un lugar donde nadie hace ruido, no se ríe en un funeral).</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Literatura5. USO DEL LENGUAJE (REALIDAD Y FANTASÍA)

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Se da cuenta que su mamá y él son personas individuales y que pueden separarse por periodos de tiempo.	Reconoce que hay cosas que pueden caracterizar a una persona hasta convertirla en algún personaje (vestuario, pelucas, máscaras, pintura, etc.)	Empieza a identificar que los personajes de los cuentos son fantasía.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Desarrolla su imaginación, creando seres fantásticos, asignándoles un nombre y poderes.	Sabe que los seres fantásticos o de ficción se encuentran presentes en las películas animadas, en los videojuegos, historietas, juegos en internet, etc. Empieza a identificar algunas diferencias entre lo real y lo fantástico.	Escucha lecturas con atención y hace uso de su imaginación y creatividad.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Explica diferencias entre hechos de la fantasía y realidad utilizando su propio conocimiento.	Distingue entre hechos fantásticos y reales, mencionando a que tipo corresponden las situaciones que vive, observa, lee o le comentan.	Escribe un texto para un destinatario real. Identifica y menciona qué elementos son reales y ficticios en los comerciales.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Participación Social

6. INTENCIÓN COMUNICATIVA

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Atiende a diferentes estímulos visuales, auditivos, táctiles utilizando su cuerpo.	Sonríe o hace gestos de desagrado en respuesta a las expresiones faciales de otros.	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Escucha a compañeros y adultos con los que tiene intención de comunicarse.	Responde a distancia a expresiones de saludo, despedida y cortesía (con diferentes manifestaciones) aún sin tener un contacto visual o corporal.	Muestra interés en participar en actividades organizadas por otros donde se realizan tareas conjuntas y conocidas, expresando sus ideas.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Muestra interés en participar en la realización de tareas conjuntas expresando sus ideas de manera coherente en relación a la actividad o proyecto a desarrollar.	Interviene al entablar un diálogo con dos o más personas, permitiendo la participación de cada uno de ellos.	Modifica la expresión y regula su participación en sus diálogos de acuerdo a la respuesta de las otras personas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Participación Social

7. COMUNICACIÓN EXPRESIVA (ACUERDOS Y DESACUERDOS)

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Participa en juegos que implican tomar y dar objetos a otra persona.	Pide o entrega algo intentando expresar de manera corporal y/o verbal “dámelo” o “ten” cuando se le indica.	Pide que le den algún objeto de su propiedad que se le quitó expresando “dámelo” o entrega algo diciendo “ten”.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Expresa “es mío” cuando se le pregunta sobre alguna pertenencia.	Expresa sus gustos si se le pregunta “¿Cuál te gusta?”, señalando o tomando aquello que es de su agrado.	Escucha con atención los acuerdos tomados en el aula. Argumentar el por qué no le gusta o elige algo.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Solicita la palabra y respeta turnos al expresar sus acuerdos o desacuerdos.	Da su opinión sobre temas de su entorno próximo.	Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Participación Social

8. USO DEL LENGUAJE (PALABRAS DE CORTESÍA Y ACTITUDES)

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Reacciona a variaciones en el volumen o el tono de la voz al hablar (inflexiones) y les da significado.	Relaciona los gestos con el tono de voz que se utiliza.	Reconoce la diferencia cuando pide las cosas amablemente (sabe que si las pide mal, simplemente no se le dan).
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Usa las palabras “por favor” “gracias”, cuando se le indica, notando la diferencia cuando no las utiliza o lo hace en un tono imperante.	Usa espontáneamente las palabras “por favor” “gracias” requiriendo que algunas veces se le recuerde.	Identifica sus actitudes y palabras que le facilitan conseguir algo (además de “por favor” y “gracias”, la forma en que nombra a cada persona, sonríe, modula la voz dulcemente, las palabras que utiliza, etc.).
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Realiza y responde a expresiones de saludo, despedida y cortesía, con lenguaje oral y/o diversas manifestaciones. Reconoce estados de ánimo de otras personas de acuerdo a las respuestas que le dan.	Espera el momento adecuado para comunicarse con algunas personas. Identifica que existen personas que se comunican de diferente manera a la suya.	Usa un vocabulario convincente cuando desea lograr algo. Se expresa con un vocabulario acorde a la persona a quien se dirige o al lugar en que se encuentra.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Participación Social9. COMPRESIÓN Y SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Nota: En niños con graves afectaciones se requiere verificar la comprensión de órdenes o instrucciones mediante cuestionamientos constantes sobre las acciones que se pretende ejecuten. Además de los cuestionamientos, se puede recurrir a otro tipo de ayudas que se pueden consultar en el apartado de técnicas de mediación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Establece una forma de contacto que le permite comunicarse con las personas que convive cotidianamente como emisor y receptor.	Mantiene la mirada en dirección a la persona que le habla. Comprende gestos (silencio, escucha, ven siéntate, etc.).	Comprende instrucciones a través de fotos, dibujos, signos, láminas, etc.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Sigue órdenes verbales sencillas, dame, toma, siéntate o responde con un sí, no (en niños con graves afectaciones, sólo con movimientos de los ojos, cabeza o manos).	Sigue órdenes verbales más complejas con una oración. (Ej. saca tu libro).	Sigue órdenes verbales más complejas con dos o más indicaciones (Ej. abre la cómoda y saca el Resistol).

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Interpreta y realiza órdenes para ejecutar diversas acciones (armar juguetes, realizar juegos, experimentos, preparación de alimentos, organizar fiestas).	Comprende y sigue los pasos que se le indican en un instructivo (puede estar por escrito y acompañado de imágenes que clarifiquen su ejecución). Comunica en medida de sus posibilidades algunos sucesos importantes.	Da instrucciones para realizar un juego, llegar a algún lugar, preparar un alimento, etc., con orden y precisión.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Lenguaje y comunicaciónÁMBITO: Participación Social10. DAR Y RECIBIR INFORMACIÓN SOBRE SU PERSONA Y FAMILIA

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Distingue su nombre cuando lo escucha.	Sabe decir su nombre cuando se lo preguntan.	Evoca sucesos personales y familiares (sentido de pertenencia). Sabe el nombre de algunos miembros de su familia.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Sabe el nombre y número de su calle y ocasionalmente dice su fraccionamiento o viceversa.	Sabe su domicilio completo y teléfonos.	Sabe su domicilio, su teléfono, el nombre de los miembros de su familia y lo proporciona en momentos y a personas indicadas.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Da algunas referencias que facilitan la localización de su domicilio. Define la forma en que firmará.	Reconoce el timbre y tono de voz de personas de confianza que le llaman a su teléfono o le indican que abra la puerta y empieza a evitar hacerlo con personas desconocidas. Reconoce que la firma, el nombre y la huella plasmada en un documento legal, le da validez y lo hace en textos no oficiales pero que son importantes para él (dibujos, cartas a un amigo, cuentos que inventa, etc.)	Sabe con certeza a qué personas es seguro darles información personal y de su familia, cuando recibe una llamada, tocan a su puerta o lo abordan en la calle, a quién acudir cuando tiene dudas sobre quién es o que información proporcionarle. Firma o anota su nombre en documentos oficiales de los que conoce su contenido y la repercusión de firmarlos o no, con o sin ayuda de una persona de confianza.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO



PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Este campo, hace referencia a los procesos de pensamiento de carácter lógico matemático a través de los cuales se intenta interpretar y explicar el mundo. Asimismo, implica los procesos de desarrollo de las dimensiones de tiempo y espacio, de interpretación de las relaciones causales y aplicación de procedimientos en la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana.

El pensamiento lógico-matemático abarca todo aquello que hace referencia a *nociones espaciales, temporales, de causalidad, cuantificación y resolución de problemas*, en donde estos aprendizajes se deben promover desde los primeros años de vida, a través de experiencias constructivas, prácticas y sistemáticas, en las que se le permita al alumno vivir las matemáticas de una manera lo más cercana posible a la realidad, donde pueda establecer, comparar o comprobar hipótesis, fomentar el diálogo, pensar, reflexionar y favorecer el pensamiento crítico; sobre todo, considerando que estas acciones se hacen presentes en la vida de las personas desde etapas tempranas; en que empieza a elegir su alimentación, reconocer la voz de su madre o personas conocidas, relaciones de causalidad entre sus acciones y lo que generan en los demás; para que a través de ello, se establezcan relaciones con los objetos y el entorno, a través de la manipulación y observación de sus características. Es así como el conocimiento matemático se va consiguiendo a través de la experiencia. Favorecer el pensamiento lógico matemático por medio de aprendizajes que se dan a través de la resolución de problemas, promueve en los niños el desarrollo armónico de sus distintas habilidades cognitivas y sociales para enfrentar el mundo y todo lo que éste exige de la manera más exitosa posible, no sólo en el momento actual, sino en la vida futura.

FINALIDAD

La finalidad de este campo, es que los alumnos reconozcan la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana, se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de estrategias que impliquen reunir, agregar, quitar, igualar y comparar colecciones. Este campo de formación, se constituye como fundamental para que los alumnos desplieguen aprendizajes que favorezcan su desarrollo social y personal y mejoren su participación en el medio. Es importante resaltar el criterio funcional que tiene el pensamiento matemático, teniendo en cuenta la utilidad inmediata de los conocimientos, tanto en lo que se refiere a las necesidades derivadas del resto del currículo, como a aquellas directamente relacionadas con la resolución de situaciones de la vida cotidiana. Se busca aumentar las habilidades adaptativas de los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple, específicamente, desarrollando las habilidades académicas funcionales, que más allá de sólo aumentar su dominio, pretende que resulten aplicables para un mejor desenvolvimiento en su vida cotidiana, al permitirle una mayor autonomía y participación en la comunidad, siendo productivos para su sociedad.

ENFOQUE

Éste, se plantea con base en la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones. Evidentemente, los problemas, argumentos y toma de decisiones deberán estar en función de las posibilidades y necesidades de cada alumno.

ORGANIZACIÓN DE APRENDIZAJES

El campo de formación Pensamiento Matemático se organiza para su trabajo, en tres ejes:

- **Sentido numérico y pensamiento algebraico.** Este eje considera actividades de orden, abstracción de propiedades de objetos, actividades de codificación y solución de problemas. La relevancia del trabajo en este eje se ubica en que permite al alumno aumentar su grado de autonomía y adaptación social al capacitarlo para enfrentar situaciones cotidianas que involucran el uso del número y la operatoria necesaria en la resolución de problemas; considerando su avance desde los prerrequisitos hasta llegar a esto, dependiendo de las características de los alumnos.
- **Forma, espacio y medida.** Considera aspectos esenciales y funcionales de la geometría y la medición, tomando en cuenta la exploración de las características y propiedades de figuras y cuerpos; así como principios básicos de la ubicación espacial y actividades de medición arbitraria o convencional. Las relaciones trabajadas en este eje, deben contribuir en un CAM, a desarrollar un conocimiento sobre el propio cuerpo, la posición que guarda con los objetos y de éstos en el entorno.
- **Manejo de la información.** Este eje contempla la búsqueda, organización y análisis para responder a preguntar e interpretar y comunicar información. Esto a través de la observación y manejo de diversas fuentes de información, sobre todo, de aquellos portadores de números e imágenes que tengan que ver con el uso de éstos, estableciendo relaciones entre la información que presentan e identificando información solicitada.

NECESIDADES

Dentro de cada campo de formación, y con particularidades muy concretas en éste, se puede observar que los alumnos con discapacidad múltiple o severa que asisten a estos Centros, presentan necesidades que pueden ser tan generales como las que se presentan a continuación; aunque pueden y deben especificarse lo más posible en la práctica, ya que en la medida en que se tenga claro lo que necesita cada alumno, se podrá tener claridad en los aprendizajes que se propongan para el trabajo en cada ciclo escolar. Así, se menciona que los alumnos necesitan:

- Adquirir determinados conceptos lógico-matemáticos como: descubrir *semejanzas y diferencias* entre los objetos para poder clasificarlos establecer relaciones de *orden*, darse cuenta de que *una cantidad no varía a menos que se le agregue o se le quite*; las razones por las cuales una cantidad es mayor o menor que la otra, etc.
- Desarrollar estrategias para la *transferencia y generalización* de los aprendizajes escolares a *diversos contextos y situaciones*, vinculando sus procedimientos con la aplicación a su vida cotidiana.
- Desarrollar un *pensamiento crítico y reflexivo* que le permita identificar sus propios procedimientos, su evolución al usar diferentes técnicas y formular argumentos que lo lleven a comunicar sus ideas y comprender las de otros.
- *Establecer relaciones* entre su cuerpo, los objetos y el entorno, ubicándolos según dichas relaciones.
- Identificar las *propiedades y características* de los objetos.

- Reconocer los distintos *usos de los números* en contextos diferentes.
- Hacer uso del conocimiento numérico en su vida diaria, como decir su nombre completo, su edad, la dirección de su casa, su número telefónico, etc.
- Enfrentar situaciones cotidianas de uso de los números como cualquier otro niño, con los apoyos necesarios.
- Realizar un manejo adecuado del dinero, que le permita conocer las denominaciones de monedas y billetes, combinaciones de las mismas, realizar pagos, verificar cambios y saber administrar su dinero, entre muchos otros aspectos.

IMPORTANCIA DEL DOCENTE Y EQUIPO DE APOYO EN SU EDUCACIÓN

El punto de partida en el aprendizaje de las matemáticas se encuentra en un conocimiento de las características psicológicas y del proceso que lo lleva a la formación de sus estructuras lógicas. Será indispensable que el maestro conozca los niveles de conceptualización de sus alumnos, así como su nivel de competencia curricular, porque es imprescindible respetar el proceso de cada uno. Al hablar de esto, es clara la importancia de la labor del maestro de grupo y del psicólogo, ya que éste último, con los conocimientos que tiene sobre el desarrollo cognitivo e intelectual de los alumnos, ha de proveer de la información necesaria al respecto. Por su parte, el docente identificará la competencia curricular del menor, desde el punto de vista académico y funcional (adaptativo); es decir, cómo aplica el pensamiento matemático para enfrentarse a situaciones problemáticas de esta índole. Conjuntamente, una y otra área, podrá efectuar la integración de información y la forma en que estos dos aspectos se relacionan e influyen para el desarrollo de ciertas habilidades que contribuyen al logro de aprendizajes en esta área. Así se podrá ver incluso cómo las áreas de trabajo social y comunicación, pueden tener influencia en este campo, al contribuir en la *conceptualización de algunos términos o la identificación de objetos conocidos, al trabajar la integración visual (Comunicación); o la orientación y seguimiento en la familia de la aplicación de algunas habilidades en situaciones de compra-venta (Trabajo social)*.

Todos los integrantes del equipo de apoyo y el docente, habrán de partir de los aprendizajes previos de los alumnos, aquellos que se encuentran en su zona de desarrollo real, y hacer uso de los medios, recursos y ayudas necesarias para que transite de éstos a los esperados (zona de desarrollo próximo), de acuerdo al estilo de aprendizaje de cada alumno. Asimismo, se debe ir avanzando en el desarrollo de las habilidades, que desde las otras áreas se promoverán y contribuirán a su logro y fortalecimiento.

Al hablar de pensamiento matemático, y desde la perspectiva del trabajo docente, de ningún modo quiere decir que sólo se trata de conteo oral de forma mecánica y/o de escribir y resolver operaciones con números, sino que tiene que ver con la adquisición de aprendizajes y desarrollo de este tipo de pensamiento. La pauta de trabajo la dará cada alumno; pues mientras algunos llegan a desarrollar estas actividades, otros no se encuentran en esa posibilidad, por lo que se deberá trabajar con prerrequisitos, nociones previas que contribuyan a la construcción de conceptos como número, problemas, operaciones, forma, tiempo, espacio. Sobre todo al inicio de la escolarización de los alumnos, en grados inferiores, el maestro podrá, durante algún tiempo, llevar a cabo algunas actividades previas a las que pueden considerarse más estrictamente relacionadas con el número, en donde se familiarizan, mediante diversos juegos o actividades motrices, con el uso de diversas formas de representación, orden, relaciones espaciales y clasificación. Así, con cada ciclo, se debe avanzar en el desarrollo del pensamiento del alumno, hasta que se propicie que en algunos casos, sean ellos quienes inventen o propongan problemas reales, a los que se enfrentan en su vida; y cuando no surjan, el docente habrá de proponer situaciones que

sean cercanas a sus intereses y/o necesidades, cuidando que dichos problemas sean contextuales, en base a situaciones cotidianas, lo más reales posibles.

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN / DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO

El desarrollo de cuatro capacidades favorece el pensamiento lógico-matemático:

- **La observación:** Se debe potenciar sin imponer la atención del niño a lo que el adulto quiere que mire; aunque no se descarta que al inicio haya mayor mediación por parte del docente, a fin de que el alumno avance en esa observación. Esta actividad se puede incentivar mediante juegos cuidadosamente dirigidos a la percepción de propiedades y a la relación entre ellas. Esta capacidad de observación se ve aumentada cuando se actúa con gusto y tranquilidad y se ve disminuida cuando existe tensión en el sujeto que realiza la actividad.
- **La imaginación:** Entendida como acción creativa, se potencia con actividades que permiten una pluralidad de alternativas en la acción del sujeto. Ayuda al aprendizaje matemático por la variabilidad de situaciones a las que se transfiere una misma interpretación.
- **La intuición:** El sujeto intuye cuando llega a la verdad sin necesidad de razonamiento; pero aquí entra la importancia de la intervención del docente y demás miembros del equipo de apoyo, para que eso que se obtiene sin un razonamiento formal, se reflexione y comprenda dentro de aquello que se acepta como verdad.
- **El razonamiento lógico:** El razonamiento lógico permite desarrollar competencias que se refieren a la habilidad de solucionar situaciones nuevas de las que no se conoce de antemano un método de solución. El desarrollo del pensamiento es resultado de la influencia que ejercen en el sujeto las actividades escolares y familiares.

ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO SEGÚN LOS ESTADIOS DE PIAGET:

El desarrollo evolutivo consiste en el paso por una serie de etapas o estadios. Según Piaget, cada una de las etapas por las que se pasa durante el desarrollo evolutivo está caracterizada por determinados rasgos y capacidades. Cada etapa incluye a las anteriores y se alcanza en torno a unas determinadas edades más o menos similares para todos los sujetos normales. A grandes rasgos, las etapas que determinan el desarrollo evolutivo son las siguientes:

- a) Período sensoriomotor (0-2 años).
- b) Período preoperacional (2-7 años).
- c) Período de las operaciones concretas (7-11).
- d) Período de operaciones formales (11-15).

PERIODO		TIPO DE CONOCIMIENTO	
PERIODO SENSORIOMOTOR (0-2 años)	Fase preconceptual		<ul style="list-style-type: none"> • Comienza adquirir conocimientos lógicos matemáticos. • Manipulación de objetos. • Percibe y experimenta propiedades (color, tamaño, forma, textura, sabor, olor...). • A los 5 meses discrimina conjuntos 2-3 ítems / 10 meses discrimina conjuntos 3-4 ítems.
PERIODO PREOPERACIONAL (2-6 años)	Fase conceptual	EDAD	TIPO DE CONOCIMIENTO ADQUIRIDO
		2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza el espacio situando y desplazando los objetos (dentro/fuera, encima/debajo, delante/detrás, arriba/abajo), vocabulario y conceptos básicos. • Descubre propiedades físicas de los objetos que manipula: longitud, cantidad, mezcladas con las cualidades perceptivas.
		3	<ul style="list-style-type: none"> • Compara objetos en función de cualidades físicas. • Discrimina en virtud de la percepción de semejanzas-diferencias esto le facilite que agrupe en función de un criterio. • Utiliza diferentes formas de etiquetado para diferenciar colecciones numéricas de pocos elementos. • Detecta correspondencias numéricas entre elementos visibles y estímulos auditivos.
		3,5	<ul style="list-style-type: none"> • Contrasta magnitudes por comparación y estimar a partir de una cantidad la otra longitud/cantidad, volumen/ cantidad, peso/cantidad. • Ordena en el tiempo y paulatinamente abstrae la cualidad de la percepción del objeto (es capaz de coleccionar). • Compara algunos términos de los componentes de las colecciones y establece correspondencias. • Engloba aspectos de tipo espacial, cuantificación, semejanza/diferencia. Etapa muy manipulativa.

<p style="text-align: center;">PERIODO PREOPERACIONAL (2-6 años)</p>	<p style="text-align: center;">Fase conceptual</p>	4	<ul style="list-style-type: none"> • Ordena objetos por sus cualidades físicas. Ordenación serial cualitativas de diferencias que cambian alternativamente. • Compara y explora las magnitudes de los objetos de las colecciones y realiza nuevas formas de agrupamiento y hace equivalencias. • Se inicia en el conteo y esto le va permitir iniciarse en procedimientos de tipo número que suponen cierto grado de abstracción. • Trabaja aspectos básicos de pertenencia, espacio y tiempo. • Adquiere la idea de número en la teoría de conjunto y las operaciones de juntar, quitar, repetir y repartir.
		4,5	<ul style="list-style-type: none"> • Representa las secuencias de la etapa anterior Adquiere el orden, la equivalencia, los conceptos. • Compara magnitudes discretas desiguales que le conduce a clasificar en orden creciente o decreciente (progresión serial cuantitativa). • Es capaz de ponderar de apreciar el peso por claves internas, cinestésicas.
		5	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva el tiempo (ayer, mañana, hoy). • Trabaja con una sola cantidad y resuelve problemas de cambio sencillo, los de adición en los que la incógnita se sitúa en el resultado. • No resuelve problemas de comparación, ni combinación. Puede contar de 4 a 6 y a los 5,5 años cuenta y verbaliza lo anterior.
		6	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden medir realizando equivalencia entre continente y contenido. Comienza las nociones de área y longitud. • Relaciona el cambio que se produce entre el conjunto inicial y la acción que lo provoca y la dirección (incremento/decremento) y relacionarlas con las operaciones aritméticas de adición y sustracción. • Puede contar hasta 12 y su lógica le permite resolver problemas de cierta complejidad. • Logra usar los números naturales para comparar los tamaños.

PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS (7-12 años)	Operaciones concretas simples y elementales	7-10	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición de operaciones reversibles con la adquisición de principios de conservación por este orden: cantidad, peso y volumen. • Representa realidades físicas, compara y cuantifica mediante la geometría el sistema métrico decimal y representa datos gráficamente. • Agrupa los objetos en función de propiedades aditivas o multiplicativas. • Ordena elementos en función de la cualidad que varía. Soluciona problemas primero por comparación y al final del periodo por abstracción. • Adquiere la noción de sistema de numeración y de operación con números llegando a adquirir la madurez hacia los 10 años.
	Operaciones concretas complejas espacio temporales	10-12	<ul style="list-style-type: none"> • Operaciones físicas: nociones de conservación (sustancia, peso, volumen). • Operaciones espaciales: espacio que ocupan los objetos y su desplazamiento (topológicas, proyectivas euclidianas, métricas). • Operaciones temporales y cinéticas: orden de sucesión de los objetos en el espacio.
PERIODO DE OPERACIONES FORMALES A partir de los 12 años	Génesis de operaciones formales	12-14	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza con un periodo de preparación y estructuración de las operaciones formales, de transición entre el pensamiento concreto y el formal. • Realizar clasificaciones y seriaciones... hasta la combinatoria. • Se accede al grupo de las cuatro transformaciones o INRC, (identidad, negación, reciprocidad, correlatividad.).
	Estructuras operativas formales	14...	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la estructura de las operaciones formales que le permite movilidad de pensamiento y organización mental. Aquí se encuentran dos combinaciones, la combinatoria (INRC), identidad, negación, reciprocidad, correlatividad y la estructura de retículo, que son las 16 operaciones binarias de la lógica proposicional. • Realiza operaciones de variaciones, permutaciones y combinaciones, los esquemas de proporcionalidad, de doble referencia, de equilibrio mecánico, de probabilidad, de correlación, de compensaciones multiplicativas y de conservación que va más allá de la materia aplicándolas en todos los ámbitos, con lo que consigue una nueva forma de relacionarse con el mundo externo.

Tabla 17. Características en la adquisición del conocimiento matemático según los estadios de Piaget.

Cabe destacar que los alumnos que asisten a CAM, con la intervención sistemática, pertinente y adecuada del maestro de grupo y de los especialistas que participan en el proceso de atención, por lo general logran un desarrollo equiparable al periodo de operaciones concretas. Sin embargo, se debe reconocer que existen casos de alumnos que presentan discapacidad motriz, asperger u otros donde la capacidad intelectual no se encuentra afectada, por lo tanto, la adquisición del conocimiento matemático no debiera verse limitada hasta este periodo.

CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Entre estos conceptos, encontramos aquellos relacionados con la construcción del concepto de número, el conocimiento del espacio y la comprensión del tiempo. El orden en que aparecen no significa que con esa secuencia deban abordarse, sino que pueden ser trabajados a la par, para que en suma, contribuyan al desarrollo de los conceptos citados

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 pasa por diferentes fases y es fundamental que se consolide para poder adquirir el concepto de número. 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, 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...).
3. **Nivel cadena rompible.** La sucesión numérica puede empezar a partir de un término distinto de uno (5, 6, 7, 8...).
4. **Nivel cadena numerable.** La sucesión consiste en contar un número determinado de término a partir de uno cualquiera de la cadena numérica (contar 5 elementos empezando de 7: 7, 8, 9, 10 y 11).
5. **Nivel cadena bidireccional.** Se puede recorrer la sucesión desde cualquier término y hacia delante o detrás. Además, se puede cambiar fácilmente de dirección. También se pueden establecer relaciones “antes de”, “después de” (Iniciando de 6: 6, 7, 8, 9... ó 6, 5, 4, 3...)

También debemos mencionar que en el acto de contar se establece, en un principio, un apareamiento término-objeto, mediante la acción de señalar (Castro, et. al., 1995). 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. Pueden 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 cardinabilidad.** El último término contado será el correspondiente al número de objetos de la colección. Este paso es fundamental para asentar el concepto de número.

CLASIFICAR

Es una actividad prenumérica básica (López, consultado 2012). En un principio se puede clasificar atendiendo a un único criterio para después pasar a combinar varios atributos de las colecciones de objetos con las que trabajemos.

Piaget distingue varias etapas en la clasificación:

- Agrupar por parejas atendiendo a un solo criterio.
- Agrupar más de dos objetos dejando al resto sin clasificar.
- Agrupar todos los objetos de una colección en base a un criterio.
- Agrupar todos los objetos en base a criterios más abstractos que los puramente perceptivos.

SERAR

Por seriar se entiende la capacidad para colocar objetos ordenadamente en base a 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.

Propiedades fundamentales de la seriación:

- **Transitividad:** Cuando se establece deductivamente la relación existente entre dos elementos que no han sido comparados efectivamente a partir de otras relaciones que si han sido establecidas perceptivamente. Cuando el niño necesita comparar cada elemento que incorpora con todos los que ha seriado anteriormente, es muestra de que aún no ha conseguido la noción de transitividad.

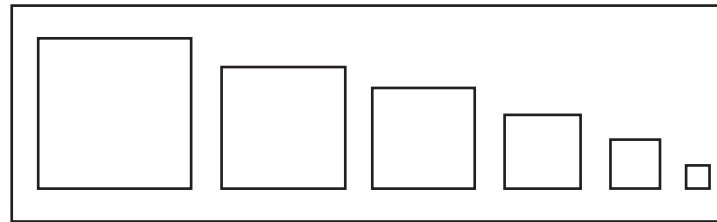


Figura 12. Representación de la propiedad de transitividad.

- **Reversibilidad:** Posibilidad de concebir simultáneamente dos relaciones inversas, es decir, considerar a cada elemento como mayor que los siguientes y menor que las anteriores.

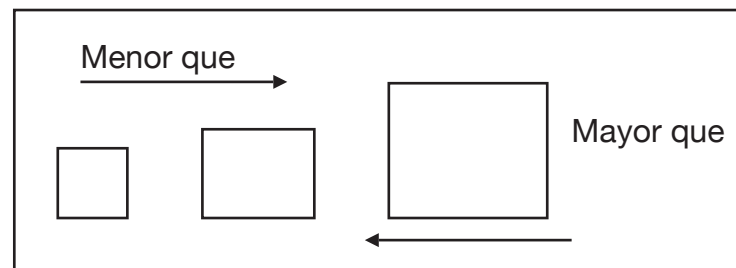


Figura 13. Representación de la propiedad de reversibilidad.

Etapas de la seriación:

- **Primera Etapa:** Parejas y Tríos: el niño forma parejas de elementos, colocando uno pequeño y uno grande, porque considera los elementos como una clase total subdividida en dos subclases (grandes y pequeño), centrándose en los extremos, no comparando cada elemento con los demás. Más adelante el niño forma tríos de elementos, uno pequeño, uno mediano y uno grande.

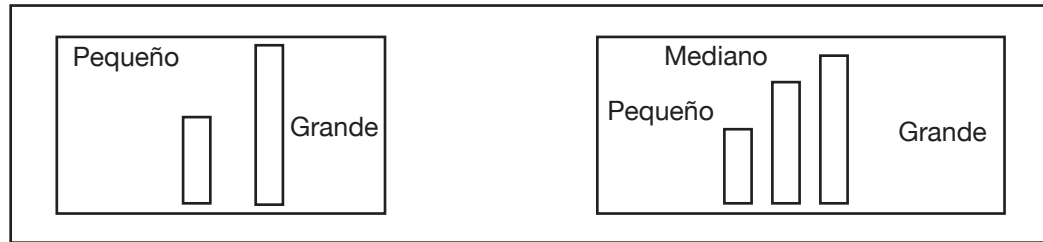


Figura 14. Representación de la primera etapa de la seriación, donde el niño forma primero parejas y luego tríos.

También se presenta en esta etapa lo conocido como escalera, en donde el niño construye una escalera, centrándose en el extremo superior y descuidando la línea base, no estableciendo una relación entre los tamaños de los elementos, sino que sólo considera uno de los extremos.

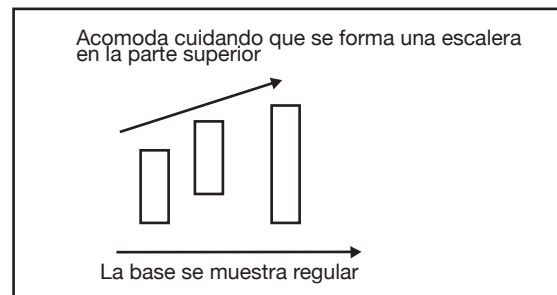


Figura 15. Representación de una serie de la primera etapa, mostrando lo conocido como escalera.

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”.

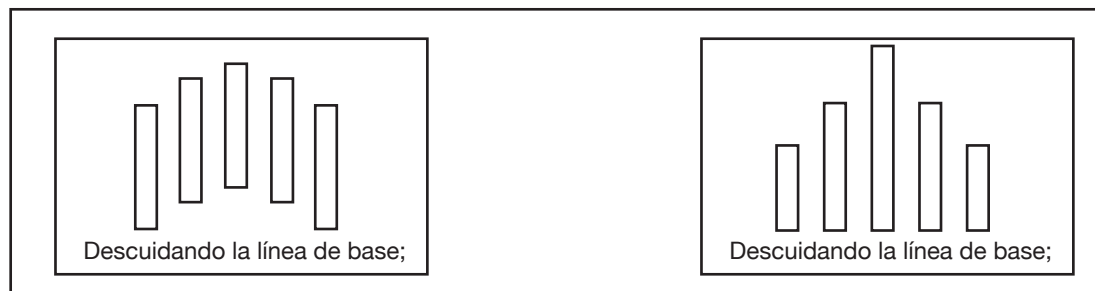


Figura 16. Representación de una serie de la primera etapa descuidando o respetando la línea base.

- **Segunda Etapa:** El niño consigue la serie, pero por tanteo empírico (ensayo y error), ordenando los objetos sucesivamente pero experimentando grandes dificultades para intercalarlos unos con los otros. Por ejemplo en una serie de 10 elementos consigue el orden de los 2 o 3 primeros luego mediante nuevos tanteos, destruye lo hecho anteriormente para recomenzar nuevamente la serie.

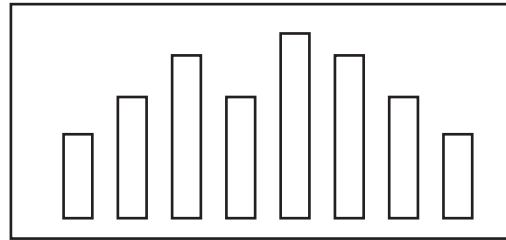


Figura 17. Representación de una serie construida por ensayo y error correspondiente a la segunda etapa.

- **Tercera Etapa:** Cuando el niño consigue la realización de la seriación sistemática.

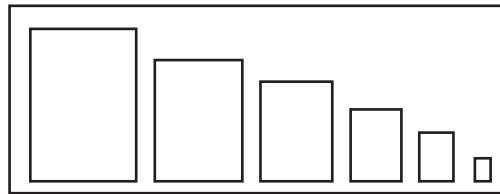


Figura 18. Representación de una seriación sistemática, correspondiente a la tercera etapa.

CONCEPTO DE ESPACIO

La representación del espacio se basa en la vivencia sensoriomotora espacial (Fernández, 2005). El concepto de espacio pasa por tres fases:

1. **El espacio sensoriomotor.** El lactante conquista el espacio próximo por sus movimientos y percepciones.
2. **La representación espacial.** La transición de la percepción sensoriomotora a la representación, se caracteriza por una nueva deformación egocéntrica del espacio.

3. La medida del espacio y la perspectiva. A partir de los siete años descubre el niño simultáneamente la medida del espacio y la perspectiva.

La exploración del espacio es previa a las experiencias geométricas. La relación del niño con el espacio que le rodea es progresiva. Los primeros conceptos que adquiere son de naturaleza topológica. La Topología es el estudio de las propiedades del espacio que no están afectadas por una deformación continua y, por tanto, permanecen invariantes en sus transformaciones. Así, una cuerda que está atada, seguirá atada aunque se estire, se curve, se doble,...

CONCEPTO DE TIEMPO

El niño concibe el tiempo desde la construcción individual de un progresivo. Al percatarse que el tiempo es un continuo, puede tener acceso al pasado y reconstruir mentalmente los sucesos y experiencias (consultado en abril 2013 en <http://investigacion.ve.tripod.com/capitulo12.html>).

Al igual que otros conceptos, en la construcción de éste, la perspectiva piagetiana considera la importancia de la maduración cognitiva, misma que *no debe esperarse a que se dé por sí sola, sino que requiere de la estimulación e interacción para su desarrollo*. Piaget, en 1978 (citado por León, 2011), propone una secuencia de construcción que parte de lo intuitivo hasta llegar al pensamiento formal, sugiriendo que los niños perciben el tiempo en tres grandes etapas:

- a) **Estadio de tiempo vivido:** Se refiere a las experiencias de vida que forman parte de la noción de un mundo confuso y mal organizado, que luego va asociando a vivencias de cambios concretos, generalmente vinculados a sus estados físicos (ritmos biológicos, movimientos, sufrimiento, hambre, satisfacción de impulsos). Este estadio se da en el periodo preoperatorio.
- b) **Estadio del tiempo percibido:** Cuando se le organiza el tiempo al niño o niña para que lo vaya percibiendo con mayor orden. La persona aprende el tiempo a partir de experiencias ajenas a él; es decir, la percepción del tiempo y la duración las irá asociando a la percepción del espacio como: movimiento de algún utensilio como el reloj, en sus diversos tipos; o bien, a través de la música que lleva un ritmo e implica un conjunto de éstos con duraciones iguales en el tiempo. Se observa en el periodo de las operaciones concretas.
- c) **Estadio del tiempo concebido:** Cuando el niño domina el concepto sin necesidad de tener una referencia concreta.

El avance por cada uno de los estos estadios, tiene que ver con las rutinas y experiencias diarias de juego, estudio o de participación en la familia y comunidad, las cuales permiten que el niño tenga un referente o punto de partida que le permite identificar los cambios que se dan en las acciones, las cosas, el entorno, y por supuesto, en él mismo, asociando el tiempo y esos cambios.

El tiempo es invisible, por lo cual se deben buscar formas de hacerlo visible o, de alguna manera, tangible. Son necesarios sistemas alternativos para su representación, mismos que faciliten la comprensión; pues cuando no se comprende el tiempo es difícil que pueda manejarse (Herrera, 2013). En los alumnos que no tienen formado este concepto, se puede encontrar dificultad para saber cuánto tiempo se debe esperar a que pasen por él a la escuela, o qué actividades ha de realizar según el día de la semana. Igualmente se hace complicado para los menores determinar la velocidad o ritmo de trabajo para terminar una actividad, antes de pasar a la siguiente. Estas situaciones pueden tener una trascendencia más allá de llegar tarde a algún

lugar, no saber qué actividades realizar en un determinado tiempo y orden, o con terminar a tiempo una tarea; esto puede también hacerse manifiesto en dificultades de autorregulación, asociadas a la falta de comprensión del tiempo. Al no comprender el tiempo, se hace difícil que una persona pueda intentar tranquilizarse en una situación de espera, por desconocer cuánto se alargará. Igualmente, se puede notar que a los niños les cuesta cambiar de actividad o permanecer en una, pues se entregan a lo que están haciendo y todo lo demás carece de importancia; o bien, les puede parecer que ya fue demasiado de algo, aunque haya pasado un tiempo muy breve. Por todo lo anterior, el aprendizaje del manejo del tiempo debe estar considerado en la intervención que se planea con los alumnos, según cada caso, contemplando las necesidades prioritarias que presentan.

Para formar este concepto, los alumnos necesitan tener referencias temporales concretas. En ocasiones el decir a un niño que espere cinco minutos o una hora para realizar determinada actividad no resulta significativo ni comprensible; por lo que mejor sería asignar un referente que él pueda percibir. Un ejemplo de esto, puede ser el especificar qué tareas hay antes de la que él quiere realizar, para lo cual, no hay mejores referentes que las estanterías de anticipación o las agendas, según las características y necesidades del menor (estos materiales se pueden consultar a mayor detalle en el apartado de *Técnicas de Mediación, dentro de Criterios Metodológicos*), que sin duda, ayudarán a muchos otros aspectos de comprensión del tiempo al notar las actividades que realiza en un día, a las que hace en una semana (mismas que se afianzan si hay alguna actividad representativa de ese día) , un mes, etc., según los logros que vaya adquiriendo. De igual manera, el uso de instrumentos o materiales que ayuden a marcar cuánto tiempo tiene para realizar una determinada actividad, como puede ser un indicador gráfico elaborado con piezas desprendibles que muestren cómo va desapareciendo, o bien, el uso de relojes con referentes adicionales a los números (por ejemplo alguna figura de su interés como animales, objetos, personajes de caricaturas, entre muchos otros)..0 Por su parte, las líneas del tiempo son excelentes recursos que permiten ubicar los diferentes momentos en que ocurren algunos sucesos dentro de una secuencia de tiempo; lo que puede ayudar a la formación del concepto de tiempo, permitiendo establecer relaciones entre diversos sucesos; donde además de su estudio cronológico ha de llevar a la relación entre las causas y consecuencias que generan ciertos cambios.

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 maestro u otro adulto), lo que se hará al día siguiente; insistiendo en que el día que está viviendo se llama hoy. Esto, obviamente, con los apoyos y referencias que requiera, ya que no siempre será suficiente con 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.

Las nociones de tiempo se aprenderán de forma transversal, es decir, que en los distintos campos de formación del plan de estudios se puede tratar el tiempo cronológico y sus nociones, por ejemplo:

- **Lenguaje y comunicación:** Conocer los turnos para hablar, la construcción de secuencias de imágenes, pasos o instrucciones; la comprensión de los sucesos en una lectura, tiempos verbales, entre otros.
- **Pensamiento matemático:** Lectura del reloj o el calendario.
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social:** El trabajo a partir de su propio ciclo de vida además de los cambios que se dan en éste y las implicaciones que tienen. También puede ser el trabajo con germinadores o prácticas de jardinería o cultivo, en las que se puede ver cómo una semilla que se ha plantado, se convierte en un tallo, luego en una planta y después en una flor, que al cabo de un tiempo se marchita, con lo que se facilita a su vez la noción de ciclo vital; así como cambios naturales y provocados en el entorno. Así como abordar la historia personal o algunos hechos históricos con el uso de líneas de tiempo, entre muchos otros recursos.

- **Desarrollo personal y para la convivencia:** Diferencias en la forma de relacionarse: gustos, arreglo personal, acercamiento al uso de objetos reales. Así como la autorregulación en la que el alumno requiere del concepto de tiempo para tener claro el tiempo de espera y mantener el control por un periodo previamente establecido.

Estos son sólo algunos ejemplos de entre muchos otros que los maestros podrán identificar y aplicar en el trabajo cotidiano para atender a las necesidades de sus alumnos en relación a la formación del concepto de tiempo.

Para dominar o avanzar en la formación del concepto de tiempo, Trepát y Comes en 2002 (León, 2011) conciben varias categorías en el concepto del tiempo, que permiten comprender mejor los elementos de este concepto que el alumno debe llegar a dominar. Se destaca la importancia de que el docente maneje esto y lo considere en sus intervenciones, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, por lo cual, se presentan a continuación dichas categorías y elementos.

CONCEPTO DE TIEMPO		
Categorías	Subdivisión	Expresiones
Ritmos	Consecuencia	Raramente, a veces, a menudo
	Regularidad	Siempre, regularmente, irregularmente
	Lentitud	Lento, lentamente, poco a poco, más lento que, más rápido que.
	Rapidez	Rápido, rápidamente, de prisa, menos rápido, darse prisa.
Orientación	Presente	Ahora, hoy, este momento
	Pasado	Antes, ayer, en otro tiempo, entonces
	Futuro	Después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente
Posición	Sucesión	Antes-después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que; primero, segundo
	Simultaneidad	Al mismo tiempo que, durante, a la vez, juntamente
Duraciones	Variabilidad	Poco duradero, pasajero, efímero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más tiempo que, desde que/hasta que
	Permanencia	Duradero, estable, permanente, eterno, siempre, de entonces, hasta ahora.

Tabla 18. Categorías que conforman el concepto Tiempo según Trepát y Comes (2002).

COMPETENCIAS DEL CAMPO DE FORMACIÓN: PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Como ya se ha mencionado, en este campo se busca desarrollar el razonamiento para la solución de problemas, la formulación de argumentos para explicar sus resultados, y el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones. Todo lo anterior, considerando las características de los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple, donde esos problemas, argumentos y toma de decisiones tengan una clara aplicación en su vida cotidiana, mejorando su participación, interacción con otros y uso de los recursos comunitarios que requieren de habilidades como el manejo del dinero y el tiempo, por ejemplo.

Las competencias que componen este campo son las que a continuación se mencionan, destacando su aplicabilidad en los diferentes niveles y grados educativos, ya que se ha de recordar que las competencias no se modifican, y que la graduación de dicha competencia y el nivel de logro que se pretende alcanzar de la misma, se manifiesta a través de los aprendizajes esperados que se definen y delimitan en una planeación (sea PCA, plan anual o planeación didáctica).

1. Resolver problemas de manera autónoma.
2. Comunicar información matemática.
3. Validar procedimientos y resultados.
4. Manejar técnicas eficientemente.

APRENDIZAJES ESPERADOS

De cada uno de los ejes que constituyen este campo de formación, se desprenden varios aprendizajes esperados, con la misma línea presentada en el resto de los aprendizajes planteados en esta guía curricular; donde se observa el aumento en la complejidad, conforme se avanza. A continuación se presentan éstas secuencias, dentro de cada eje, cuya relación es la siguiente:

En este apartado se presentan los aprendizajes esperados considerados para este campo de formación, con las secuencias respectivas organizadas por eje. La numeración de la siguiente lista corresponde con la que se ubica en cada secuencia al inicio de la orientación del aprendizaje.

EJE SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO

1. Conteo.
2. Agrupar y desagrupar.
3. Reparto.
4. Fracciones.
5. Series numéricas.
6. Compras.

EJE FORMA, ESPACIO Y MEDIDA

1. Propiedades de los objetos.
2. Seguir trayectorias.
3. Construcción de figuras
4. Secuencias.
5. Medición (Longitud).
6. Figuras geométricas.
7. Peso.

8. Capacidad.
9. Concepto de tiempo.

EJE MANEJO DE LA INFORMACIÓN

1. Uso del reloj
2. Uso del calendario
3. Resolución de problemas.
4. Dinero (denominaciones de monedas y billetes).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico

1. CONTEO

Nota: Esta secuencia se relaciona con “Series numéricas” y “Secuencias” de este mismo eje y campo de formación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Identifica por percepción la variabilidad de estímulos en conjuntos de objetos de acuerdo a sus magnitudes y no a los valores absolutos.	Identifica la variabilidad cuando se le presentan dos conjuntos de no más de tres objetos similares en magnitud (inicia el conteo).	Nombra números empezando por el 1 en un conjunto de objetos, aún sin secuencia correcta.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Respetar un orden en la secuencia de menor a mayor, asignándole un número a cada objeto sin dominarla totalmente (ocasionalmente omite contar algún objeto y otro lo cuenta doble) (1,2,3,4,5,7,8,9,7,8,)	Utiliza los referentes concretos para asignar un número en orden ascendente en un conjunto de objetos.	Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Indica que el último numeral de un conjunto de objetos representa el total.	Cuenta en forma descendente, identificando que al quitar un elemento el número será el próximo anterior.	Identifica el orden de los números en forma escrita en situaciones escolares y contextuales (número de ruta en el transporte público, número de casa, número para esperar turno, etc.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico

2. AGRUPAR Y DESAGRUPAR

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Observa, juega y manipula conjuntos con pocos y muchos elementos con ayuda.	Realiza agrupamientos pocos y muchos elementos con ayuda.	Agrupar objetos según sus atributos cualitativos.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Se inicia en las relaciones de agregar y quitar elementos en un conjunto, según se le solicite. Sabe que al aumentar uno corresponde al número siguiente de la serie.	Realiza juegos que impliquen adición y sustracción lógico matemática. Sabe que al disminuir uno corresponde al número anterior en la serie.	Resuelve problemas lógico matemáticos usando procedimientos propios.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Comprende problemas numéricos que se le plantean estima resultados y los representa usando dibujos símbolos o números.	Maneja los conceptos de adición y sustracción al operar con elementos.	Se inicia en la resolución de problemas cotidianos que impliquen adición y sustracción. Puede realizar compras de algunos productos, sabiendo cuánto recibirá de cambio, con algunas inconsistencias.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico

3. REPARTO

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Solicita o da, algún objeto cuando se le solicita.	Reparte a sus compañeros, con apoyo físico de alguna persona, una cantidad pequeña de objetos por partes iguales, entregando uno a la vez.	Reparte a sus compañeros algún material cuando se le entrega la cantidad exacta, requiriendo ocasionalmente que se le señale quién falta o a quien se le dio más de una vez.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Reparte sin ayuda una cantidad exacta, de objetos a sus compañeros sin seguir un orden, identificando a quién le falta sólo si se le cuestiona.	Reparte una cantidad exacta, a sus compañeros siguiendo un orden, cuidando que a todos les toque un objeto.	Reparte, con ayuda, un objeto de diversos artículos a cada persona, y devuelve al final los que le sobran. (Ej. 10 niños van a comer, se requieren 10 vasos, 10 platos, 10 cucharas, 10 servilletas).

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Reparte equitativamente, con ayuda, diversos artículos dejando al final los que ya no puede repartir pues se pierde la proporcionalidad.	Selecciona la cantidad de elementos que va a repartir de acuerdo a la cantidad de personas presentes entregando a cada uno de ellos más de un artículo. Reparte una cantidad determinada de artículos entre un número de personas presentes, comprendiendo que a todos les tiene que tocar igual y sin ayuda deja el resto que ya no es posible repartir.	Selecciona los productos de compra y realiza cálculos para determinar si la cantidad le alcanza para realizar la compra y para el número de personas a repartir.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico4. FRACCIONES

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Separa y da un trozo de lo que trae (plastilina, alimento, agua, comida, etc.) cuando le indican que lo haga.	Divide en 2 partes algún producto, de acuerdo a lo que percibe.	Utiliza la noción de “mitad” al dividir en dos partes un objeto aunque no sean iguales.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Divide en 2 partes iguales un objeto utilizando sus propias estrategias que lo ayuden a que ambos tengan la misma proporción.	Divide un entero en 4 partes iguales, de forma precisa para que tengan la misma proporción.	Divide y reparte en 2, 4 y hasta 8 partes iguales según lo requiere.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Mide líquidos, superficies y masas usando las fracciones más comunes. Compara fracciones de productos para determinar cuál es mayor, menor o equivalente.	Resuelve problemas que implican unir fracciones y calcular cuántos enteros se requieren para repartir artículos a un número determinado de personas, apoyándose de representaciones gráficas. (Ej. pizzas que vienen divididas en octavos, refrescos grandes que pueden servirse en vasos de 250 ml., fruta, etc.).	Resuelve problemas sencillos de suma y resta de fracciones con denominadores iguales, utilizando material concreto.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico

5. SERIES NUMÉRICAS

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Secuencias*” del eje de Forma espacio y medida, de este mismo campo de formación. En las series puede variar el rango de acuerdo a lo que maneja cada alumno. Es importante que estos aprendizajes se encuentren contextualizados en actividades cotidianas.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Diferencia con ayuda números de letras.	Distingue entre uno, varios o muchos.	Recita la serie numérica del 1 al 10 aunque no siempre mantiene la secuencia.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica los números escritos del 1 al 10 en letreros, teléfono, casa, precios, etc.	Identifica el lugar que ocupa un número dentro de una serie del 1 al 10, sabe cuál va antes o después.	Reconoce números escritos menores a 10. Identifica el lugar que deben ocupar cada uno dentro de la serie, con o sin ayuda.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Representa y agrupa en cantidades menores o iguales a 10 para favorecer el conteo y comparar conjuntos.	Representa gráficamente cantidades mayores que 10 usando esas cantidades para resolver problemas que requieren más que contar, como encontrar el antecesor y sucesor de un número.	Distingue mayor que, menor que, en números mayores que 10 u los utiliza para resolver problemas de adición y/o sustracción.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Sentido numérico y pensamiento algebraico

6. COMPRAS

Nota: Será importante ir graduando el manejo de las denominaciones de las monedas y/o billetes, así como la cantidad de los productos de compra. Considerar que el manejo de este material (real o ficticio) debe ser sumamente supervisado por el docente para evitar riesgos de ser ingerido por alumnos de grados inferiores que no miden peligros o aquellos que se llevan todo el material a la boca.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Practica el “pedir y dar” con objetos diversos, como iniciativa de intercambio e interacción con las personas que le rodean.	Nombra algunos de los lugares donde se compran determinados productos: panadería, carnicería, frutería, etc. (acompaña a personas conocidas a ir de compras y expresa cuáles de ellos son de su interés por lo que venden).	Sabe que para adquirir algún producto de su interés es necesario tener dinero e ir a la tienda. Identifica con ayuda a quien le tiene que dar el dinero, una vez que agarró un producto o se lo entregarán.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Muestra interés por ir a la tienda y comprar un producto de su agrado. Solicita al tendero el producto de forma oral con una nota o un dibujo. Paga el producto de su interés con el importe exacto dado por el adulto.	Realiza compras reales con monedas de una sola denominación. Ccompra productos de cantidades sencillas o productos de los cuales sabe el precio y la cantidad que requiere para pagarlos.	Muestra interés en la forma de realizar y organizar compras colaborando en la elaboración de listas de compras. Reconoce otras formas de pago (tarjetas de crédito, vales, etc.), ubicando y mencionando cuáles se usan en su familia.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Organiza y realiza sus compras, con ayuda, para ubicar los productos y la cantidad de dinero que necesita para ello, usando diversas estrategias de conteo para comprar dos o más productos.	Organiza y realiza sus compras con ayuda para verificar que sus cálculos hayan sido correctos. Realiza combinaciones de dos o más monedas, con ayuda, para pagar el total de los productos comprados.	Realiza compras en la tienda o en el súper, seleccionando los productos y la cantidad de dinero que necesita para ello. Empieza a identificar cuando le sobra dinero y se lo pide al tendero.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

1. PROPIEDADES DE LOS OBJETOS

Nota: Esta secuencia contribuye a la formación de conceptos como el de número y de igual manera es apoyo para la descripción en el campo de formación de lenguaje y comunicación.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Explora objetos a través de sus sentidos.	Explora dos objetos identificando que son diferentes sin especificar en qué consiste la diferencia.	Explora objetos identificando cuáles son diferentes, especificando un atributo como el tamaño.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Explora objetos identificando cuáles son diferentes, especificando dos atributos que los hace diferentes como el tamaño y forma.	Identifica en diferentes objetos propiedades tales como: forma, tamaño, peso, volumen, para establecer comparaciones (el atributo de máxima semejanza).	Nombra algunas semejanzas y diferencias que observa en objetos tales como: forma, tamaño, peso, volumen, cantidad.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Nombra cada vez más semejanzas y diferencias que observa en objetos tales como: forma, tamaño, peso, volumen, cantidad y utilidad.	Establece relaciones de agrupamiento y des-agrupamiento entre objetos de acuerdo a las características establecidas (al orden de clase, sus semejanzas y diferencias).	Estable relaciones de agrupamiento entre objetos de acuerdo al criterio de orden de clase.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

2. SEGUIR TRAYECTORIAS

Nota: Este aprendizaje favorecerá aspectos de coordinación que se verán reflejados en la escritura, así como en su propio desplazamiento.

Percibe con apoyo externo el desplazamiento en una trayectoria de principio a fin.	Intenta seguir una trayectoria observada aunque constantemente pisa fuera de ella o simplemente desiste.	Sigue trayectorias diferentes (desplazándose en línea recta, curva o zigzag) sin ayuda.
Sigue trayectorias de ida y vuelta sin necesitar un referente que le marque inicio y fin.	Sigue trayectorias simples con su dedo en un pintarrón, pizarrón u hoja de rotafolio.	Sigue trayectorias complejas con su dedo en un pintarrón, pizarrón u hoja de rotafolio.
Sigue trayectorias simples en libretas, cuadernos o espacios similares, con algunas dificultades para respetar la forma de las líneas.	Sigue trayectorias simples y sin hacer cortes de trazo de principio a fin.	Sigue trayectorias simples y complejas con precisión y sin hacer cortes de trazo de principio a fin.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

3. CONSTRUCCIÓN DE FIGURAS

Nota: Este aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades: de atención, observación, comparación, que se verán reflejados en otros aprendizajes más contextualizados, como el acomodo de artículos, alimentos, platos, decoración de platillos, entre muchos otros.

Apila hasta 3 bloques uno sobre otro cuando se le indica.	Apila más de 5 bloques con ayuda.	Apila más de 5 bloques sin ayuda, y compara altura del suyo con otros.
Construye una pirámide o una figura de hasta 10 bloques o piezas imitando al adulto (bloques, fichas, cubos o tangram).	Elabora figuras sencillas imitando al adulto y al finalizar trata de descubrir de qué figura se trata.	Elabora figuras observando las piezas que tiene un modelo simple, utilizando incluso los mismos colores.
Elabora figuras observando un modelo y escogiendo piezas diferentes al modelo.	Elabora diversas figuras de modelos anteriores sin necesidad de tenerlo presente.	Crea figuras de manera espontánea y por iniciativa propia, con las piezas que le proporcionen.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

4. SECUENCIAS

Nota: Este aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades: de atención, observación, comparación, que se verán reflejados en otros aprendizajes más contextualizados, como contar una historia a base de imágenes, realizar imágenes que implican una serie de pasos como abrochar botones, lavado de manos, etc. Así como la construcción de series numéricas avanzando en la comprensión de las regularidades.

Localiza un elemento similar a otro en diversas actividades de juego.	Logra hacer una secuencia de 2 elementos alternándolos con ayuda.	Hace una secuencia de dos elementos alternándolos con ayuda ocasional o sin ayuda.
Completa una secuencia de hasta tres elementos con ayuda.	Hace una secuencia de tres elementos, alternándolos sin ayuda.	Completa secuencias de varios elementos, con ayuda, cuando no aparecen de manera proporcional.
Completa secuencias identificando regularidades a partir de criterios de repetición	Elabora secuencias haciendo uso de varios criterios de repetición.	Identifica secuencias en diversas situaciones.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

5. MEDICIÓN (LONGITUD)

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Manipula objetos largos y cortos.</p> <p>Escucha sonidos cortos y largos, familiarizándose con la noción de corto y largo.</p>	<p>Manipula y percibe las diferencias entre objetos largos y cortos.</p>	<p>Observa diversos objetos y los separa en cortos y largos con ayuda.</p>
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Participa en juegos que implican medir distancias de forma no convencional o arbitrarias (juego de stop, buscar un objeto con la misma longitud que otro, medir algún objeto, comparar distancias entre personas, objetos, etc.)</p>	<p>Compara objetos entre sí, identificando sin ayuda el más corto o largo al ordenar diversos objetos.</p>	<p>Compara diversos sonidos de seres u objetos identificando su duración (corto o largo) y lo aplica a situaciones cotidianas.</p>
CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Compara palabras de acuerdo a su Extensión.</p>	<p>Es capaz de acortar algunos objetos o hacer más largos otros de acuerdo a sus necesidades mediante sugerencias o ayuda.</p>	<p>Usa medidas no convencionales para determinar el largo o corto de algún artículo que necesita</p> <p>Usa reglas o cintas para medir, con algunas inconsistencias, algún objeto utilizando unidades de medida convencionales de centímetros y metros.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

6. FIGURAS GEOMÉTRICAS

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Manipula y observa objetos que tienen formas de las figuras geométricas simples (cuadrado, triángulo y círculo).	Separa por forma la figuras geométricas (cuadrado, triángulo y círculo) Observa objetos que tienen formas similares a las figuras geométricas.	Identifica en su contexto con ayuda, objetos que tienen la forma de alguna figura geométrica.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Arma objetos, animales, personas, entre otros, con figuras geométricas.	Identifica por su nombre cada de las figuras geométricas básicas (círculo, cuadrado y triángulo) y los relaciona espontáneamente con la forma de artículos de su contexto.	Compara las figuras geométricas, identificando algunas diferencias entre ellas.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Describe con un lenguaje convencional (líneas rectas y curvas) la forma de cada figura geométrica.	Identifica otras figuras geométricas como el rombo, rectángulo, y encuentra alguna semejanza o diferencia con las que ya conoce.	Relaciona los nombres de las figuras geométricas de acuerdo con los lados que tiene cada una.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

7. PESO

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Percibe objetos pesados y objetos ligeros mediante su manipulación.	Manifiesta algún tipo de expresión corporal cuando manipula objetos que pueden parecer pesados y son ligeros y viceversa.	Identifica su capacidad para cargar diversos objetos utilizando las palabras “si puedo” o “no puedo”.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Compara el peso de dos objetos con sus manos, identificando el más pesado o ligero.	Compara el peso de dos objetos en una balanza comprendiendo su movimiento de acuerdo con el peso de ambos objetos.	Manipula, observa y pesa con ayuda en las diferentes variedades de básculas que se utilizan para pesar diversos artículos de acuerdo a su peso.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Manipula, observa y pesa diversos artículos en las unidades de peso que más se utilizan (kilos y gramos), con ayuda de referentes ya pesados y empacados.	Compara el peso entre diversos objetos y luego lo comprueba con ayuda de una balanza o báscula. Calcula la cantidad aproximada en un kilo, medio kilo, un cuarto de kilo y su equivalencia en gramos.	Menciona el peso de un producto al leer lo que marca la báscula. Coloca la cantidad exacta de un producto según una medida solicitada.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

8. CAPACIDAD

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Explora con supervisión de un adulto el relleno o contenido que tiene algunos objetos y que en algunos casos son los que le dan forma: muñecos rellenos de arroz, globos con aire y agua, cajas de puntillas o colores, cajas de figuras, almohadas, etc.</p> <p>Coloca objetos pequeños en recipientes de mayor tamaño.</p>	<p>Prueba la capacidad de diversos objetos introduciendo y sacando el material que contienen.</p>	<p>Identifica que la capacidad de algunos artículos varía de acuerdo al espacio que ocupa el producto.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Experimenta y compara la capacidad de envases de productos de uso cotidiano.</p>	<p>Experimenta y empieza a predecir cuantos productos de una capacidad caben en otros de mayor capacidad (Ej. 4 envases de $\frac{1}{2}$ litro caben en uno de 2 litros).</p>	<p>Observa las unidades de capacidad más utilizadas, como litros, $\frac{1}{2}$ litro, $\frac{1}{4}$ de litro y las relaciona con los productos que compra (refrescos, jugos, leche, limpiador, agua, etc.).</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Conoce las diferentes capacidades en las que se pueden almacenar productos (cajas, bodegas, envases que almacenan líquidos como envases de refresco, limpiador, galones, cubetas, tinacos, etc.) e identifica cuáles se usan de acuerdo al producto.</p>	<p>Calcula la equivalencia de artículos que tienen mayor capacidad con aquellos que tienen menor capacidad y viceversa.</p> <p>Calcula la cantidad aproximada en un litro percibiendo el volumen que debe contener. Medio litro, un cuarto de kilo o 250 grs. Según lo maneje o entienda el alumno.</p>	<p>Mide la cantidad en unidades de capacidad que requiere para preparar un producto o hacer una receta, como el litro, $\frac{1}{2}$ litro, $\frac{1}{4}$ de litro.</p> <p>Relaciona el volumen de un producto con la capacidad de otro (hay cosas de mucho volumen que resulta difícil cargar aunque no pesen mucho).</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Forma, espacio y medida

9. CONCEPTO DE TIEMPO

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Uso del reloj*” y “*uso del calendario*”, que pueden trabajarse a la par como parte de esa formación del concepto. Es necesario que el docente enseñe estrategias que le permitan identificar el paso del tiempo, inicio y término de actividades, haciendo en un principio uso de referentes no convencionales (Ej. son las 6:00 pm porque la manecilla señala la imagen del borreguito que está junto al número 6 o “están poniendo platos y vasos... Es hora de comer”) hasta llegar, si es posible, a referentes convencionales, para más detalles ver el apartado de concepto de tiempo que se encuentra en este mismo campo.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Identifica secuencias temporales de acción en rutinas habituales familiarizándose con las palabras inicia y termina.	Utiliza los conceptos antes, después para referirse a acciones o vivencias cotidianas.	Identifica las nociones de día y de noche a partir de las actividades de la vida cotidiana que se realizan en ellos, empezando a utilizar los términos ayer, hoy.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Establece relaciones entre las actividades que ya realizó con el pasado, las que hace con el presente, y las que va a realizar o aún no suceden con el futuro. Usa los conceptos ayer, hoy y mañana al referirse al tiempo en que las realiza.	Identifica y nombra los días de la semana, sin relacionarlo aún con sus actividades cotidianas en casa y escuela.	Relaciona alguna actividad cotidiana con un día de la semana, sin que corresponda con el mismo. (Ej. voy a danza el lunes, cuando en realidad su clase es el jueves).

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Relaciona alguna actividad cotidiana, con el día de la semana correcto, en que la realiza.	Reconoce los meses del año a partir de sucesos importantes que se celebran en ellos.	Busca en el calendario fechas que son de su interés, en los distintos meses del año, identificando sucesos pasados y futuros.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Manejo de la información

1. USO DEL RELOJ

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Concepto de tiempo*” del eje de forma, espacio y medida, y “*uso del calendario*” de este mismo eje y campo de formación, que pueden trabajarse a la par como parte de esa formación del concepto. Es necesario que el docente enseñe estrategias que le permitan identificar el paso del tiempo, inicio y término de actividades, haciendo en un principio uso de referentes no convencionales (Ej. son las 6:00 pm porque la manecilla señala la imagen del borreguito que está junto al número 6 o “están poniendo platos y vasos.... Es hora de comer”) hasta llegar, si es posible, a referentes convencionales, para más detalles ver el apartado de concepto de tiempo que se encuentra en este mismo campo.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Observa el movimiento de las manecillas del reloj y escucha su sonido rítmico y constante.	Identifica el reloj como un instrumento útil para saber el paso del tiempo (“nos da la hora”).	Nombra con ayuda del docente los números que tiene el reloj y la forma en que la manecilla grande nos indica cada hora.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Conoce diversos tipos de relojes que se han usado anteriormente y en la actualidad y observa su funcionamiento.</p> <p>Reconoce y menciona que la manecilla pequeña marca las horas y la grande los minutos y en los digitales de lado izquierdo de los puntos, las horas y del lado derecho, los minutos.</p>	Reconoce que las manecillas de la hora y los minutos se leen de manera diferente debido a que marcan horas y minutos (enfocándose al cálculo de los minutos).	Practica el uso del reloj mediante la interpretación de la posición de las manecillas del reloj en diversas horas (expresando horas y minutos) con algunas inconsistencias.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Menciona sin ayuda la hora que le marca su reloj (de manecillas o digitales, según el caso).	<p>Responde cuando se le cuestiona la hora y los minutos que marca su reloj.</p> <p>Relaciona actividades cotidianas con la posición de las manecillas con apoyo de referentes gráficos junto a los números del reloj.</p>	<p>Hace uso adecuado de diferentes tipos de reloj que conoce en su contexto.</p> <p>Asocia actividades cotidianas con las horas que marca el reloj.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Manejo de la información

2. USO DEL CALENDARIO

Nota: Esta secuencia se relaciona con “*Concepto de tiempo*” del eje de forma, espacio y medida, y “*uso del reloj*” de este mismo eje y campo de formación, que pueden trabajarse a la par como parte de esa formación del concepto. Es necesario que el docente enseñe estrategias que le permitan identificar el paso del tiempo, inicio y término de actividades, haciendo en un principio uso de referentes no convencionales (Ej. son las 6:00 pm porque la manecilla señala la imagen del borreguito que está junto al número 6 o “están poniendo platos y vasos.... Es hora de comer”) hasta llegar, si es posible, a referentes convencionales, para más detalles ver el apartado de concepto de tiempo que se encuentra en este mismo campo.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Diferencia entre luz y oscuridad y demuestra su agrado o desagrado ante estos cambios.	Identifica actividades que se realizan en el día.	Identifica actividades que se realizan en el día, y las diferencia de las que se realizan en la noche.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Conoce diversos tipos de calendarios, identificando que todos ellos tienen números que ayudan a medir el paso del tiempo en días y meses.</p> <p>Manifiesta interés en conocer el uso del calendario mediante la observación de su uso cotidiano y participar en alguna actividad funcional del mismo, con ayuda.</p>	Identifica que el calendario está formado por 12 meses y que cada mes tiene un número determinado de días (los compara y diferencia entre sí con ayuda).	Localiza en el calendario el número del día que se le indica con ayuda de la secuencia que llevan los números.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Logra ubicar el día del mes en curso, que se le indica sin ayuda.	Busca con ayuda fechas importantes en todo el calendario, identificando los meses que están al principio en medio y al final del mismo.	<p>Busca fechas importantes en todo el calendario logrando ubicar por algún referente cada mes y el número de días que tiene cada uno (los que tienen 30, 31 o febrero como el más corto).</p> <p>Conoce la fecha de su cumpleaños y la menciona cuando una persona conocida se lo pregunta..</p> <p>Identifica y localiza su fecha de cumpleaños en un calendario.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Manejo de la información

3. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Repite una actividad que produce un resultado interesante.	Insiste en sus esfuerzos para obtener un objeto o producir un efecto.	Repite una actividad que ha logrado una reacción de interés por parte de él y/o de los demás.
Supera obstáculos para conseguir objetos de su interés.	Aumenta el ritmo habitual de actividad con un juguete cuando éste deja de funcionar o intenta otra actividad para hacer que siga funcionando.	Solicita ayuda a los adultos y/o pares para resolver problemas.
Imita la acción para intentar y/o resolver un problema.	Resuelve algunos problemas sencillos con poca ayuda o supervisión.	Resuelve problemas sencillos sin ayuda, buscando nuevas estrategias en algunos casos.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Pensamiento MatemáticoEJE: Manejo de la información4. DINERO (DENOMINACIONES DE MONEDAS Y BILLETES)

Nota: Será importante ir graduando el manejo de las denominaciones de las monedas y/o billetes, así como la cantidad de los productos de compra. También se debe considerar que el manejo de este material (real o ficticio) debe ser sumamente supervisado por el docente para evitar riesgos de ser ingerido por alumnos de grados inferiores que no miden peligros o aquellos que se llevan todo el material a la boca. Se sugiere que en los niveles de inicial o maternal se elaboren modelos ampliados para que el niño de manera espontánea observe elementos característicos de cada denominación y empiece a familiarizarse con el proceso de compra, sin el riesgo que implican las monedas de tamaño real.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
		Agrupar monedas de acuerdo a su propio criterio. Conoce las características que hacen diferentes entre sí a las monedas (personaje, número, color y forma).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica monedas de la denominación más sencilla y participa en diversos juegos de compra, entregando la cantidad que se solicita o viceversa.	Conoce el valor de monedas de una sola denominación y empieza a realizar compras reales.	Reconoce monedas de dos o más denominaciones y empieza a hacer diversas combinaciones para entregar la misma cantidad de diferentes formas.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Practica el uso de monedas de distintas denominaciones en diferentes combinaciones, al participar en actividades de compra-venta.	Entrega y recibe monedas de diversas denominaciones, logrando sumarlas para saber la cantidad total al realizar compras reales; se inicia en el desagrupamiento con ayuda.	Desarrolla nuevas estrategias para agrupar u desagrupar cantidades al realizar actividades de compra-venta.

EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL



EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL

Este campo hace referencia a la relación que el niño establece con el medio natural y social, misma que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Asimismo, observamos que se relaciona directamente con las áreas del desarrollo conceptual, perceptivo y de habilidades de la vida diaria, uso de objetos, conciencia del entorno, mantenimiento del ambiente y aprendizaje multisensorial.

FINALIDAD

Este campo, al encontrarse relacionado con diversos enfoques disciplinares, considera las siguientes finalidades:

- Adquirir estrategias de conocimiento del medio y planificación de sus acciones en un ambiente estructurado.
- Tomar conciencia de las acciones que se realizan para prevenir enfermedades; lograr estilos de vida saludable; desarrollar formas de relación responsable y comprometida con el medio, y tomar medidas para evitar riesgos en el hogar, la escuela y la calle.
- Comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida.
- Reconocer su historia personal, familiar, comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.
- Explorar y obtener información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características, cómo han cambiado con el tiempo y cómo puede influir en esos cambios.
- Valorar la diversidad natural y cultural del medio local reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional.
- Promover el cuidado de la salud.

ENFOQUE

El enfoque de este campo es formativo, con una perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales; así como al desarrollo de habilidades prácticas para la convivencia e interacción en ellos y el cuidado de sí mismos; teniendo como punto de partida, las situaciones y entornos más cercanos, para irlos ampliando conforme se avanza en los grados escolares.

NECESIDADES

En este campo de formación, se identifica que los alumnos atendidos en un CAM, pueden presentar las siguientes necesidades generales, aunque será prioritario se definan y especifiquen en cada caso, ya que esto permitirá que las acciones propuestas para su atención permitan responder a estos requerimientos:

- Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno.
- Aprender de manera estructurada y sistemática actividades básicas cotidianas como: comer, ir al baño, vestirse, dormir.
- Desarrollar estrategias para la orientación y movilidad lo más independientemente posible.
- Adquirir estrategias para la exploración del entorno, así como su transformación o preservación.
- Contar con un ambiente adaptado a sus necesidades.
- Aceptar o solicitar las adecuaciones que requiere.
- Desarrollar sus habilidades de percepción, más aún cuando uno de sus sentidos se ve severamente afectado.
- Adquirir estrategias de familiarización y adaptación al entorno.
- Aprender lo que es una rutina y cómo se anticipa, para favorecer su desarrollo del concepto de tiempo (historia, sucesos y cambios, como en los objetos, ya sea por el tiempo, por la exposición a condiciones ambientales o su transformación por la acción intencionada del hombre; la comida al ponerla en el refrigerador, ponerla en el fuego, la descomposición de la misma; así como los diferentes ciclos de vida de los seres que le rodean).
- Reconocer la importancia de cuidar su cuerpo y de participar en acciones para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven.

IMPORTANCIA DEL DOCENTE Y EQUIPO DE APOYO EN SU EDUCACIÓN

De acuerdo con las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, trabajar este campo de formación es importante, porque a través de ello, tendrán la oportunidad de adquirir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores para comprender los fenómenos del entorno natural, los cambios que van observando y viviendo en su propio cuerpo, de entender su sexualidad, a cuidar su salud, alimentación, y explicarse mejor lo que les sucede cotidianamente.

Tanto docente como equipo de apoyo habrán de conjuntar su trabajo para favorecer estos aspectos del desarrollo y relación del alumno con su entorno. Evidentemente, no significa que todos trabajen sobre el cuidado de la salud, sino que esta acción curricular recae en el docente,

en función de las necesidades del alumno, para identificar y priorizar qué se abordará de ese cuidado de la salud. Por ejemplo, si habláramos del lavado de manos, el área de psicología favorecería este aprendizaje trabajando el desarrollo de la secuenciación para que realice de manera correcta y en orden los pasos necesarios, o bien, la coordinación ojo-mano, para los aspectos motrices que se ven implicados en esta actividad. El área de comunicación podrá favorecer este tipo de aprendizaje, con el trabajo de la memoria secuencial visomotora, la comprensión visual o auditiva, al relacionar instrucciones orales o gráficas en torno a la actividad, la expresión verbal o motora, etc. Por su parte, trabajo social, daría seguimiento a la aplicación de esta habilidad en el contexto familiar, así como brindando las orientaciones necesarias para que se pueda apoyar en casa con este aprendizaje.

Entre las consideraciones que como docentes y equipo de apoyo se deben tomar en torno a este campo de formación y su trabajo con el alumno, se encuentran las siguientes:

- Es importante que los niños y jóvenes vivan experiencias que los hagan observar con atención objetos, animales, plantas, reconocer características que distinguen a un ser vivo de otro, formular preguntas sobre lo que quieren saber, experimentar para poner a prueba una idea o indagar para encontrar explicaciones acerca de lo que ocurre en el mundo natural y en su entorno familiar y social.
- Las experiencias con el entorno social y natural, favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo en los alumnos.
- El aprendizaje procede de la acción personal, donde las experiencias vividas deben ser variadas y frecuentes, por lo cual se procurará en todo momento crear situaciones de experiencias reales, prácticas y útiles que permitan al alumno prepararse para la vida.
- Se deberá propiciar, de manera paulatina y de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, una mayor independencia en el desplazamiento y cuidado de sí mismos, con supervisión en los casos y momentos requeridos y pertinentes para luego desvanecer los apoyos según el avance de los menores.
- Aprovechar recursos del entorno para favorecer la vivencia de las experiencias, a través de visitas y recorridos a lugares donde puedan observar seres vivos, paisajes, edificios y practicar habilidades de orientación, movilidad y cuidado de sí mismos. Así como el uso de objetos, fotografías e imágenes que ayuden en la construcción del tiempo y su historia personal.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Para la organización de este campo de formación se propone integrar los campos formativos y las asignaturas que lo conforman (preescolar: exploración y conocimiento del mundo y desarrollo físico y salud / Primaria: Exploración de la naturaleza y la sociedad, la entidad donde vivo, ciencias naturales, geografía e historia) y considerar tres ámbitos de trabajo, que pueden ser equiparables a las tres líneas principales de este campo (naturaleza, geografía e historia):

- **Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud.** Conocimiento de sí mismos, características físicas y componentes naturales del lugar donde viven y seres vivos. Toma de decisiones favorables al ambiente y la salud (cuidado del cuerpo, sentidos y alimentación-habilidades prácticas).

- **Tiempo histórico.** Desarrollo de esquema ordenamiento temporal, para ubicar y establecer rutinas, secuencia de acontecimientos, su duración y la manera en que inciden en la vida diaria. Comprensión de las transformaciones en la naturaleza y las personas. Reconocimiento y valoración de acontecimientos de su historia familiar y social.
- **Espacio geográfico.** Conocimiento de componentes naturales (montañas, ríos, plantas y animales), sociales y económicos (comunidad, trabajos y servicios) del lugar donde viven.

COMPETENCIAS DEL CAMPO DE FORMACIÓN: EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL

Este campo de formación favorece el logro de competencias relacionadas con la base de la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos que surgen en el laboratorio más grande que es el entorno en que los alumnos se desarrollan y que implican el acercamiento y la observación de distintos fenómenos de la realidad, ya sea en lo físico, natural o social. En sí, se trata de conocernos a nosotros y al mundo en toda su complejidad y diversidad, reconociendo la influencia que podemos tener en el entorno.

Las competencias que componen este campo son las que a continuación se mencionan, destacando su aplicabilidad en los diferentes niveles y grados educativos, ya que se ha de recordar que las competencias no se modifican, y que la graduación de dicha competencia y el nivel de logro que se pretende alcanzar de la misma se manifiesta a través de los aprendizajes esperados que se definen y delimitan en una planeación (sea PCA, plan anual o planeación didáctica).

Eje de Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud:

1. Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.
2. Toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención
3. Comprensión de los alcances y las limitaciones de la ciencia y la tecnología en diversos contextos.

Eje de Tiempo Histórico

1. Comprensión del tiempo y del espacio histórico.
2. Manejo de formación histórica.
3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Eje de Espacio geográfico

1. Para el manejo de la información geográfica.
2. Para valorar la diversidad cultural.
3. Para adquirir conciencia de las diferencias socioeconómicas.
4. Para saber vivir en el espacio.

APRENDIZAJES ESPERADOS

En este apartado se presentan los aprendizajes esperados considerados para este campo de formación, con las secuencias respectivas organizadas por ámbito. La numeración de la siguiente lista corresponde con la que se ubica en cada secuencia al lado derecho de la orientación del aprendizaje.

ÁMBITO NATURALEZA, CUIDADO PERSONAL Y PROMOCIÓN DE LA SALUD

1. Interés laboral.
2. Alimentación y salud.
3. El plato del buen comer.
4. Aviso para ir al baño.
5. Cuidado en el uso del sanitario.
6. Proceso de ir al baño.
7. Higiene en la menstruación.
8. Características personales.
9. Uso de medicamentos y cuidado de la salud.
10. Uso de servicios médicos.
11. Identidad sexual.
12. Discriminación visual.
13. Discriminación auditiva.
14. Uso de artículos de limpieza.
15. Seguridad en la calle.
16. Uso de artículos para curar heridas sencillas.

ÁMBITO TIEMPO HISTÓRICO

1. Ciclo de vida.
2. Cambios y diferencias sexuales.
3. Cambios y diferencias de roles entre hombre y mujer.
4. Cambios ambientales.

ÁMBITO ESPACIO GEOGRÁFICO

1. Cruce de calles.
2. Sentido de orientación.
3. Respeto de señales (semáforo).
4. Uso del transporte público.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

1. INTERÉS LABORAL

Nota: Esta secuencia se relaciona con Uso adecuado del material del campo Desarrollo Personal y para la Convivencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Interactúa con otras personas en juegos y actividades.	Participa en algunas actividades cotidianas que no implican riesgo y nombra los utensilios u otros objetos que se requiere para realizarlas.	Identifica las actividades productivas a que se dedican los miembros de su familia y conversa sobre ellas.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Conversa sobre las herramientas, utensilios, objetos y/o materiales de uso cotidiano que se utilizan en uno o varios oficios de su comunidad.	Identifica las herramientas que se utilizan en algún oficio que desempeña su familia y comparte su experiencia.	Compara los oficios que desempeñan las familias de otros compañeros y expresa lo que llama su atención.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica y conversa sobre los oficios que llaman su atención y que le gustaría hacer en un futuro descubriendo sus habilidades.	Distingue y practica algunos aspectos esenciales para llevar a cabo el oficio de su interés.	Realiza con éxito algunas actividades para desempeñar un oficio y evitar riesgos y accidentes.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

2. ALIMENTACIÓN Y SALUD

Nota: Esta secuencia se relaciona con *El plato del buen comer* de este mismo campo y con el de *Comidas en público* del campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Succiona con gusto el contenido del biberón al reconocer un sabor agradable a su paladar y sabe que cuando se cae es necesario llevarlo para volvérselo a llevar a la boca.	Anticipa los horarios de comida por los cambios que percibe alrededor, así mismo mastica y saborea la comida.	Consume alimentos sin derramar y prepara con ayuda platillos atractivos a su edad.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Aplica medidas higiénicas para la preparación de alimentos.	Identifica y menciona las características de un niño bien nutrido y comparando el tipo de alimentación para ello.	Conversa sobre la conveniencia de una alimentación correcta para estar sano y prevenir enfermedades.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Come y mastica despacio. Comienza a cuidar lo que come, eligiendo algunos alimentos saludables que le son atractivos sólo por su presentación.	Utiliza de forma correcta utensilios para comer y solicita alimentos y bebidas saludables aprendiendo a consumir “alimentos de temporada”.	Identifica y describe los alimentos de temporada que se consiguen a menor precio y aprende a consumirlos.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

3. EL PLATO DEL BUEN COMER

Nota: Es importante destacar la importancia de usar alimentos reales, para que el alumno los manipule, los pruebe y observe; así mismo primero empezar por aquellas frutas y verduras que quizás consuma, pero no ha tenido la oportunidad de verlas enteras, no sabe su nombre, si se dan en árboles o plantas y poco a poco llevarlo a que experimente nuevos sabores o los combine con los que ya conoce.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Prueba diversos sabores, expresando su agrado o desagrado y reconoce los que consume con mayor frecuencia (que se consuman en jugo, molidos o en pequeños trozos).	Prueba un alimento preparado de diversas maneras y muestra su agrado o desagrado.	Prepara con ayuda, platillos sencillos que contienen preferentemente frutas y verduras o aquellos que no consume con frecuencia y los comparte.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Reconoce el daño que hace a su organismo el abuso de ciertos alimentos y con ayuda autorregula su consumo.	Identifica lo que aportan los tres grupos de alimentos en el plato del buen comer.	Combina de manera espontánea algunos alimentos elegidos del plato del buen comer.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Reconoce que las personas necesitan comer de forma equilibrada para crecer y vivir sanos, por lo que prueba y prepara con o sin ayuda diversos menús equilibrados.	Sugiere combinaciones de alimentos con base en el plato del buen comer para conservar su salud. Construye su menú de alimentación semanal.	Identifica y practica las características de una alimentación correcta: equilibrada, inocua, suficiente, variada y adecuada.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

4. AVISO PARA IR AL BAÑO

Nota: *Aviso para ir al baño, Proceso de ir al baño y Cuidado en el uso del sanitario*, son secuencias que se pueden trabajar a la par, así mismo es importante señalar que para controlar esfínteres el niño debe tener, en primer lugar, posibilidad física de hacerlo y que no exista ninguna contraindicación médica. Además las secuencias de *Lavado de manos, Importancia del lavado de manos y Vestirse y desvestirse en lugar, momento y personas adecuadas*, del campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia en el eje de Desarrollo físico y salud, se relacionan con esta secuencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Expresa su agrado cuando su pañal está seco y limpio o desagrado cuando su pañal está mojado o con excremento.	Asocia sus necesidades básicas (micción y defecación con ir al baño) y puede estar sentado unos minutos en la nica o baño entrenador e indicar cuando su pañal está mojado o sucio.	Responde gestual o verbalmente a la pregunta ¿Quieres ir al baño? Y sólo va cuando se le indica.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Avisa que quiere ir al baño tocándose, meneándose o diciendo alguna palabra.	Avisa que quiere ir al baño tocándose o meneándose y una vez que se sienta, espera hasta que lo bajen del WC, lo limpien y sea aseado.	Logra controlarse desde el momento que avisa hasta llegar al baño, se sienta solo y comienza a asearse, requiriendo o solicitando ayuda para ello.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Logra ir al baño sin ayuda requiriendo ocasionalmente supervisión para asearse o lavarse las manos.	Va al baño sin ayuda; se limpia y se asea correctamente sin recordarle.	Va al baño sin ayuda y avisa si existe alguna razón por la cual no logró hacer el proceso completo (El baño no tiene agua, está tapado, la llave no cierra, etc.).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

5. CUIDADO EN EL USO DEL SANITARIO

Nota: *Aviso para ir al baño, Proceso de ir al baño y Cuidado en el uso del sanitario*, son secuencias que se pueden trabajar a la par, así mismo es importante señalar que para controlar esfínteres el niño debe tener, en primer lugar, posibilidad física de hacerlo y que no exista ninguna contraindicación médica. Además las secuencias de *Lavado de manos, Importancia del lavado de manos y Vestirse y desvestirse en lugar, momento y personas adecuadas*, del campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia en el eje de Desarrollo físico y salud, se relacionan con esta secuencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Observa el proceso de ir al baño acompañando de personas adultas y escucha los aspectos en que debe tener cuidado.	Practica con ayuda de un adulto, algunos cuidados que debe tener en el baño (cerrar la puerta y abrirla cuando termina).	Tira el papel al cesto de basura cuando hace cualquier otro tipo de limpieza en el baño (limpiarse la nariz, limpiar su saliva, secar su cara, secarse sus manos, etc.).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Verifica antes de entrar al baño, si tiene lo necesario para asearse y en caso de que algo le falte, lo solicita. Practica con ayuda el uso correcto del papel sanitario cuando va al baño.	Practica medidas de higiene en el baño cuando tiene algún percance y lo deja limpio nuevamente.	Interviene en el cuidado del agua y al recordarle revisa que la llave no se quede abierta y la palanca abajo cuando la jala al terminar el proceso.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Consigue agua con ayuda y/o supervisión, para dejar limpio el WC cuando se da cuenta que no hay agua después de bajar la palanca.	Revisa cuando se le indica que su ropa esté debidamente acomodada antes de salir del baño (cierre abajo, mal acomodada alguna prenda, cinto, playera o camisa fajada).	Práctica medidas de higiene en el baño propias del adolescente (después de jugar se lava la cara, se pone desodorante, desecha adecuadamente la toalla sanitaria, etc.).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

6. PROCESO DE IR AL BAÑO

Nota: *Aviso para ir al baño, Proceso de ir al baño y Cuidado en el uso del sanitario*, son secuencias que se pueden trabajar a la par, así mismo es importante señalar que para controlar esfínteres el niño debe tener, en primer lugar, posibilidad física de hacerlo y que no exista ninguna contraindicación médica. Además las secuencias de *Lavado de manos, Importancia del lavado de manos y Vestirse y desvestirse en lugar, momento y personas adecuadas*, del campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia en el eje de Desarrollo físico y salud, se relacionan con esta secuencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Colabora cuando le es cambiado el pañal, siguiendo algunas indicaciones.	Pide que le desabrochen (cinto, pantalón o botón) y se baja el pantalón o sube su falda y el calzoncillo e intenta sentarse en la nica o baño entrenador.	Se baja el pantalón o se sube su falda y se baja el calzoncillo, y ocasionalmente pide ayuda para sentarse.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Se baja el pantalón y el calzoncillo o sube su falda y se baja el calzoncillo y se sienta sin ayuda.	Se sienta sin ayuda en el WC y avisa de alguna manera cuando termina para que lo limpien.	Reconoce el baño de hombres y mujeres por letreros o señales y entra al que le corresponde. Sabe que los niños orinan de pie y las niñas sentadas, al ir al baño no ensucia el WC y jala la palanca cuando termina si se le indica.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica y practica la forma correcta de asearse tanto al orinar como al defecar.	Se asea correctamente cuando va al baño y cuida el aliño de su ropa.	Solicita permiso para ir al baño. Pide permiso a otras personas cuando requiere usar un baño ajeno. Localiza con anticipación los sanitarios en lugares públicos.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud**7. HIGIENE EN LA MENSTRUACIÓN**

Nota: Esta secuencia va dirigida para niñas o adolescentes que empiecen a menstruar o que se percibe, en su desarrollo físico, que pudieran estar próximas o en posibilidades de hacerlo. Para aquellas niñas que tienen dificultades para adaptarse a los cambios se sugiere que se familiaricen con el uso de la toalla sanitaria o algún otro producto, antes de que empiece su periodo. Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Identifica la variedad de toallas sanitarias y las características de cada una de ellas.	Clasifica y reconoce productos que tienen la finalidad de mantener su higiene íntima.	Practica la forma de poner y desechar la toalla sanitaria: forma en que se adhiere, se quita y se desecha. Inicia el uso de la toalla sanitaria aunque no haya iniciado su periodo con el fin de adaptarse a los cambios que implica.
Comienza a identificar cuando debe ser cambiada una toalla sanitaria (se puede usar como referente un tiempo determinado o la revisión visual en cada uso del sanitario).	Identifica el inicio de su periodo y lo relaciona con las sensaciones o malestares de su cuerpo y las fechas en calendario.	Solicita ayuda de manera discreta a una persona de confianza cuando tiene que ser cambiada su toalla sanitaria o cuando ha tenido un imprevisto: tiene su ropa manchada o empezó su periodo anticipadamente.
Reconoce y realiza cuando se le indica, la higiene de su zona íntima y de sus manos cuando finaliza el proceso.	Cambia su toalla sanitaria, con ayuda o supervisión a distancia. Usa o identifica algunos productos que minimizan los olores característicos de la menstruación.	Usa la toalla sanitaria más apropiada, de acuerdo a sus necesidades. Desecha adecuadamente la toalla sanitaria un vez que ya no le sirve. Ubica en sanitarios públicos, el lugar correcto en el que se desecha la toalla sanitaria.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

8. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Se adapta a ciertas rutinas básicas vinculadas a la alimentación, vigilia, sueño e higiene, dentro de un contexto diferente y sensible a sus necesidades personales.</p> <p>Percibe y manifiesta las diversas sensaciones que le produce el movimiento de las distintas partes de su cuerpo.</p>	<p>Inicia en la apreciación de sus características corporales, expresándose a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal.</p>	<p>Habla acerca de cómo es él o ella (expresando únicamente rasgos físicos).</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Menciona una característica física y de carácter más significativa (la que le dicen con más frecuencia).</p>	<p>Reconoce sus posibilidades corporales y motrices y las usa para representar algún objeto, fenómeno, etc.</p> <p>Controla su cuerpo al adoptar diferentes posiciones en actividades o juegos por tiempos determinados.</p>	<p>Compara sus características físicas y de carácter y las compara con las de los miembros de su familia, identificando similitudes y diferencias.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Expresa los cambios que ocurren en su cuerpo.</p> <p>Expresa características de su carácter que le han permitido relacionarse con las personas con las que convive cotidianamente.</p>	<p>Reconoce los cambios físicos que ocurren en su cuerpo cuando se hace presente una emoción y busca las estrategias que le permitan la adecuada expresión de las mismas.</p>	<p>Conversa sobre lo que siente ante situaciones que le causan conflicto.</p> <p>Ubica y utiliza costumbres familiares heredadas o aprendidas que son aceptables socialmente.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

9. USO DE MEDICAMENTOS Y CUIDADO DE LA SALUD

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Acepta y toma los medicamentos que son suministrados por los padres, cuidadores o médico.	Identifica y menciona malestares en partes específicas de su cuerpo producidos por raspones, heridas, dolores, etc.	Menciona la relación que existe entre la toma de medicamentos y la salud.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asocia con ayuda acciones en su rutina con la toma de medicamentos. Conoce su cuerpo y expresa cambios que ocurren en él, que pueden ser indicadores de enfermedad.	Identifica horarios de toma de medicamentos y lo menciona. Conoce la cantidad o tipo de medicamentos que le son suministrados.	Solicita le sean suministrados los medicamentos cuando llega la hora indicada. Reconoce algunos síntomas de enfermedades comunes y los expresa si se le pregunta.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Toma sus medicamentos, requiriendo recordatorios ocasionales. Reconoce y practica con ayuda medidas de prevención ante enfermedades comunes. Participa en el cuidado de familiares con enfermedades comunes (preparando o llevándole algún artículo o medicamento que necesite) .	Toma sus medicamentos siguiendo una agenda o consultando la hora siguiendo las instrucciones de una receta médica. Identifica causas y consecuencias de algunas enfermedades comunes y practica cuidados básicos para atenderlas (seguir las indicaciones que le da el doctor, como: abrigarse, taparse al estornudar o toser, ingerir alimentos adecuados y a temperatura ambiente, guardar reposo, usar los implementos necesarios, etc.).	Cuando requiere una inyección, cambio de apósitos o algún cuidado específico, sabe con quién dirigirse a solicitar ayuda. Promueve con personas conocidas, acciones para cuidar de su salud y la de otros.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud**10. USO DE SERVICIOS MÉDICOS**

Nota: Estos aprendizajes se sugieren para grados superiores y se pueden trabajar de acuerdo a las necesidades de cada alumno, por lo que puede no importar el orden en el que se presentan. Se relaciona con la secuencia *Uso de medicamentos y cuidado de la salud* que se encuentra en este mismo ámbito y campo de formación.

Permite ser examinado por el médico, dentista u otro especialista. Conoce los servicios médicos con que cuenta su comunidad y los visita cuando acompaña algún familiar	Identifica la función de los médicos y menciona cuando se les visita. Asocia problemas de salud o malestares de su cuerpo con el tipo de médico o especialista que se debe consultar.	Solicita a una persona conocida el ser atendido por un malestar físico.
--	--	---

PRIMARIA

Observa y sigue con ayuda el proceso de atención en un servicio de salud.	Pide con o sin ayuda una cita en un servicio de salud, ya sea en forma presencial o por teléfono.	Asiste a citas médicas en la fecha y hora indicada, requiriendo o no recordatorios.
---	---	---

Identifica y espera su turno para entrar al consultorio. Explica los síntomas y malestares que presenta.	Recibe indicaciones del médico y una receta antes de salir del consultorio.	Surte recetas médicas con o sin ayudas, verificando que se le entregue todo el medicamento que se indica. Sigue las instrucciones, recomendaciones y cuidados indicados por el médico.
---	---	---

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

11. IDENTIDAD SEXUAL

Nota: Esta secuencia se puede trabajar conjuntamente con: *Cambios y diferencias sexuales y Cambios y diferencias en roles entre hombre y mujer* en el ámbito de tiempo histórico de este mismo campo de formación; así como el de *conciencia de sí mismo* del eje de Desarrollo Personal y Social del campo de formación de Desarrollo Personal y para la Convivencia.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Se descubre a sí mismo a través de la sensibilización sensorio-motriz de su cuerpo y de los otros diferenciando gradualmente a las personas y objetos que conforman su entorno inmediato.	Reconoce y disfruta de su imagen corporal en espejos, proyecciones y siluetas jugando libremente con su cuerpo a través de gestos y movimientos.	Habla de cómo es él o ella y lo que lo hace ser niño o niña.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Reconoce sus características personales como parte de su identidad y respeta la diversidad.	Aplica y describe la importancia de medidas de higiene para el cuidado de su cuerpo.	Describe las partes externas de su cuerpo, su edad. Menciona complexión, sexo, y los compara con sus pares.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Describe cambios físicos de su persona y los relaciona con el proceso de desarrollo de los seres humanos.	Explica la importancia de manifestar sus sentimientos ante situaciones de riesgo para prevenir la violencia escolar y el abuso sexual.	Explica los cambios que ocurren en el cuerpo durante la pubertad y su relación con el sistema glandular.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

12. DISCRIMINACIÓN VISUAL

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Establece contacto visual momentáneo con objetos o seres de su interés.	Establece contacto visual durante corto tiempo.	Experimenta con contrastes de tonalidades en sus producciones plásticas.
Identifica detalles de un objeto, ser vivo o fenómeno natural que observa.	Diferencia entre luz y sombra explicando causas y efectos en el ambiente y en acciones diarias (por Ej: cuando es de día es claro, hay sol, etc.). Reconoce, nombra y/o se dirige a fuentes luminosas que se presentan en su campo visual. (Ej: saber de dónde proviene la luz que entra por la ventana).	Reconoce y compara objetos de su interés y habla de sus semejanzas y diferencias.
Reconoce y analiza objetos familiares comentando sobre las sensaciones que le provocan al verlos.	Muestra curiosidad ante objetos nuevos no familiares.	Identifica patrones de la expresión en la cara de las personas cuando están enojadas, tristes alegres, entre otras y responde a ellas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

13. DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Reacciona ante la ausencia o presencia de sonidos para buscar la fuente sonora.	Diferencia la voz de los sonidos ambientales.	Discrimina diversas fuentes sonoras mostrando alguna reacción corporal y/o sentimiento de agrado o desagrado.
Busca el origen de la fuente sonora y habla de lo que escucha.	Distingue a través del sonido que producen personas u objetos de su interés al moverse.	Diferencia sonidos largos y cortos cuando participa en variadas actividades de lectura, artísticas, u otras.
Discrimina la intensidad del sonido cuando lo produce con su cuerpo, instrumentos u otros objetos.	Sigue el ritmo de canciones, palmea los sonidos que conforman la palabra, utilizando su cuerpo o instrumentos musicales.	Distingue la altura, intensidad o duración del sonido cuando lo reproduce en melodías conocidas o inventadas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud

14. USO DE ARTÍCULOS DE LIMPIEZA

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Manifiesta agrado o desagrado ante diversos aromas de su entorno.	Distingue mediante juegos, algunas prácticas que realizan los adultos para mantener objetos o lugares limpios (empezando por los de su salón y casa, luego los de la escuela y finalmente en su comunidad).	Practica el uso de artículos de limpieza mediante la representación de actividades.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica los artículos de limpieza que hay en una casa, salón de clase, escuela, comunidad y entrega el que se le solicita.	Practica el uso de diversos artículos de limpieza (escoba, trapeador, plumero, franela, fibras, recogedor, rastrillo para jardín, aspiradora, etc.), los limpia y guarda en su lugar.	Diferencia las sustancias para la limpieza y las distingue de aquellas que no debe mezclar o no debe utilizar así como algunas medidas de protección de su cuerpo y ropa. Relaciona los artículos con las actividades de limpieza que corresponden y colabora en ellas preparando lo necesario.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Inicia las prácticas de actividades básicas de limpieza y cuidado de lugares haciendo uso de los artículos apropiados con ayuda.	Realiza actividades de limpieza y mantenimiento dentro o fuera del salón de clase, requiriendo ayuda precisa para la utilización de algunos artículos de limpieza.	Realiza las actividades de limpieza y mantenimiento dentro y fuera del salón de clase y las más comunes de casa.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud**15. SEGURIDAD EN LA CALLE COMO PEATÓN O PASAJERO EN TRANSPORTES**

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Camina en todas direcciones apoyándose de los objetos.</p> <p>Manifiesta seguridad para separarse transitoria y progresivamente de los adultos que lo atienden, iniciando y realizando actividades de su interés en la misma habitación.</p>	<p>Camina manteniendo el equilibrio al deambular por el espacio.</p> <p>Manifiesta seguridad para separarse transitoria y progresivamente de los adultos que lo atienden, desplazándose a sitios de su interés de manera protegida.</p> <p>Reconoce entradas de vehículos, final de una banqueta, barandales abiertos y se detiene para comprobar si puede pasar por ahí, con ayuda.</p>	<p>Manifiesta interés para descubrir las situaciones de desplazamientos, orientaciones en los entornos más habituales.</p> <p>Sube sólo a autos de personas conocidas.</p> <p>Permanece sentado durante todo el trayecto cuando viaja como pasajero en un vehículo automotor, evitando sacar la mano o la cabeza durante el trayecto por la ventanilla.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Usa cinturón de seguridad con o sin ayuda cuando viaja como pasajero en un vehículo automotor y verifica que este puesto el seguro de la portezuela.</p> <p>Evita abrir las puertas de un vehículo cuando éste se encuentra en marcha.</p>	<p>Demuestra capacidad para asociar los colores del semáforo y su relación con aspectos de precaución para cruzar calles.</p> <p>Evita jugar en las calles, reconociendo que puede ser un distractor que lo lleve a sufrir un accidente y que no es un lugar adecuado para realizar actividades recreativas.</p>	<p>Usa aditamentos de seguridad como casco, rodilleras y/o coderas, cuando usa la bicicleta u otro vehículo no motorizado.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Identifica situaciones de riesgo que puedan atentar contra su bienestar y seguridad al cruzar la acera (como: escombros, desnivel de la banqueta, agujeros, cables, ramas de árboles, etc.).</p>	<p>Aplica medidas de prevención antes de cruzar una calle ante situaciones imprevistas (un choque, que alguna parte de auto se desprenda, un carro se pase un alto, etc.).</p> <p>Cruza con precaución las calles al verificar que puede hacerlo.</p>	<p>Obedece señales de tránsito y otras de uso cotidiano siguiendo las medidas preventivas aprendidas para deambular con seguridad en la calle.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud**16. USO DE ARTÍCULOS PARA CURAR HERIDAS SENCILLAS**

Nota: Esta secuencia se relaciona con *Uso de Medicamentos y Cuidado de la salud* de este mismo campo de formación y ámbito.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Permite que le curen sus heridas personas de confianza.	Solicita ayuda para que le curen una herida (piquete, raspón, cortada, etc.)	Participa en juegos en los que descubre el uso específico de algunos artículos de curación que se utilizan frecuentemente.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Distingue entre otros artículos aquellos que se requieren en una curación.	Solicita la ayuda de un adulto cuando ha tenido algún accidente.	Sabe cómo evitar una infección en una herida, aprendiendo sobre la limpieza de la parte de la herida antes de usar los artículos de curación.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Conoce y aplica las medidas para evitar que una herida se haga más delicada (no mojar una quemada, no tapar una cortada o raspón, uso de pomadas que disminuyan la protuberancia de un golpe, etc.)	Aplica medidas preventivas para evitar nuevos accidentes como los que ya ha tenido.	Cura sus heridas o las de otros cuando sabe que son sencillas y reconoce los artículos que necesita. Solicita la ayuda de otras personas cuando las heridas no son sencillas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Tiempo Histórico

1. CICLO DE VIDA

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Se adapta al entorno escolar logrando separarse de su mamá al permanecer en el aula.	Observa y mantiene contacto con mascotas pequeñas y adultas percibiendo diferencias entre ellas.	Relaciona objetos o ropa que ha utilizado desde su nacimiento y los cambios que ha tenido en su persona al crecer. Observa y manifiesta su fascinación por algunos aspectos del ciclo de vida de algunos seres vivos de su comunidad (plantas, insectos, etc.).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica diferencias y similitudes entre los miembros de su familia al comparar sus características en forma directa, en fotografías, un árbol genealógico, entre otras.	Observa por medio de secuencias los cambios físicos que ha presentado y comparte los sucesos más significativos.	Reconoce el ciclo de vida de algunos seres vivos y expresa lo que piensa y siente sobre el nacimiento y la muerte.

CUARTO	QUINTO	SEXTO								
Reconoce etapas y características de vida por las que pasa cualquier ser vivo: el nacimiento, crecimiento, reproducción, muerte y las compara con su etapa de vida.	Relaciona las etapas del ciclo de vida de los seres vivos con el de los humanos. <table border="1" data-bbox="766 1307 1333 1437" style="margin: 10px auto;"> <tbody> <tr> <td>Nace</td> <td>Crece</td> <td>Se reproduce</td> <td>Muere</td> </tr> <tr> <td>Bebé</td> <td>Niños y Adolescentes</td> <td>Adultos</td> <td>Ancianos</td> </tr> </tbody> </table>	Nace	Crece	Se reproduce	Muere	Bebé	Niños y Adolescentes	Adultos	Ancianos	Comenta, con ayuda, sobre las diferencias en la duración del ciclo de vida de los seres vivos y la influencia del hombre para modificarlos.
Nace	Crece	Se reproduce	Muere							
Bebé	Niños y Adolescentes	Adultos	Ancianos							

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Tiempo Histórico

2. CAMBIOS Y DIFERENCIAS SEXUALES

Nota: Estos aprendizajes van dirigidos para alumnos en la pubertad o adolescencia, que empiezan a tener cambios típicos de esta etapa, se encuentran graduados para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos. Se relaciona con *Identidad sexual* del ámbito Naturaleza, Cuidado Personal y Promoción de la Salud y, con *Cambios y diferencias de roles entre hombre y mujer* de este mismo ámbito.

Reconoce a la sexualidad como parte del desarrollo físico, afectivo y social de las personas (diferencia roles, carácter, fuerza, actividades, comportamiento).	Reconoce que empieza a sufrir cambios y que pasa lo mismo con sus compañeros aunque no sabe las causas.	Identifica como nacen, se desarrollan los bebés (su crecimiento, sueño y llanto) así como sus diferencias físicas en relación al sexo.
Relaciona los cambios que sufre en su persona y los de sus compañeros con los que se mencionan que sufren los adolescentes en la pubertad (en lo físico y emocional).	Reconoce el dimorfismo sexual entre los animales que conoce y los relaciona con lo que hacen hombres y mujeres para ser más atractivos ante el sexo opuesto (ropa, limpieza, accesorios, movimientos, etc.)	Conoce y lleva a cabo cuidados para su salud y protección, ante los cambios físicos y emocionales que sufren hombres y mujeres en la adolescencia.
Aplica, cuando se le indica, algunas reglas que regulan el comportamiento humano controlando algunos impulsos sexuales.	Conoce las implicaciones y riesgos de contagio de enfermedades de transmisión sexual más comunes o embarazos no deseados cuando se inicia la actividad sexual.	Conoce diversos métodos anticonceptivos y solicita información sobre ellos. Identifica y es consciente de los lugares íntimos y protegidos en los cuales puede realizar acciones que no están permitidas en público. (sabe que puede hacer de manera protegida y sin correr ningún riesgo para su salud).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**AMBITO:** Tiempo Histórico**3. CAMBIOS Y DIFERENCIAS DE ROLES ENTRE HOMBRE Y MUJER**

Nota: Esta secuencia se relaciona con Identidad sexual del ámbito Naturaleza, Cuidado Personal y Promoción de la Salud y con *Cambios y diferencias sexuales* de este mismo ámbito.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Reacciona de manera distinta al relacionarse con papá y mamá.	Participa en juegos que le permiten experimentar el rol que debe representar según su género.	Expresa que los niños pueden realizar distintos tipos de actividades y que es importante la colaboración en la tarea compartida. Imita el rol y actitudes típicas de cada género.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Representa diferentes hechos de su historia personal en cuanto a vestido, aliño, características personales e intereses.	Identifica las diferencias entre hombres y mujeres (vestido, accesorios, actitudes o modismos, modas, nombres, etc.)	Mantiene una conducta adecuada de acuerdo al rol de hombre o mujer que representa. Identifica la diferencia de roles de hombre y mujer.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica los cambios que sufren los niños y jóvenes y los relaciona con los propios.	Experimenta cambios de roles que tradicionalmente han sido para el sexo contrario y expresa sus ideas.	Reconoce que las relaciones con el sexo opuesto deben estar basadas en el respeto y amor hacia sí mismo y hacia el otro. Practica actitudes y vocabulario adecuado para relacionarse con personas de su edad.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**AMBITO:** Tiempo Histórico

4. CAMBIOS AMBIENTALES

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Se adapta a los diferentes cambios que ocurren en el contexto a través de diferentes estímulos.	Identifica los cambios contextuales en casa y en la escuela y se adapta a ellos.	Explora diferentes elementos de su contexto y observa cambios entre ellos. (Ej. En su persona, las personas de su familia, los juguetes o utensilios que se utilizaban antes, su casa, Las casas de su cuadra, etc.).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Compara las características de los contextos en que se desenvuelve. (escuela: espacios, personas, elementos, etc. casa: partes, elementos de cada espacio, familia, etc.), identificando aquéllos que constantemente cambian y aquéllos que son permanentes.	Percibe los cambios que se producen al mezclar diferentes materiales o ingredientes. (Tela al hacer una prenda, los ingredientes al hacer un pastel o receta, aguas de sabores, etc.).	Verifica los cambios que se producen de un día para otro hasta aquéllos que cambian de forma gradual (al plantar un semilla y ver la planta, los cambios de clima cada día hasta ver el cambio en cada estación del año, los cambios que sufren las cosas materiales como ropa, el piso, carros, lápices, etc.).

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Experimenta y elabora suposiciones y/o explicaciones de los cambios que se producen en su medio ambiente al utilizar elementos que lo conforman (cómo cambia el clima, cómo se transforman los alimentos en la cocción o al mezclados, los estados físicos del agua, al teñir un papel, tela, etc.).	Reconoce cómo cambia el paisaje con desastres naturales y realiza simulacros para saber cómo actuar en caso de un desastre natural.	Manifiesta una actitud favorable cuando aplica medidas preventivas hacia la conservación del ambiente (cuidar el agua, recoger basura que está en la calle, reciclar, reducir el uso de artículos que contaminan, etc.).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

ÁMBITO: Espacio Geográfico

1. CRUCE DE CALLES

Nota: Estos aprendizajes inician cuando el niño (a) ya camina y se encuentra graduado para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos. Se relaciona con *Seguridad en la calle* del ámbito Naturaleza, Cuidado Personal y Promoción de la Salud, así con *Sentido de orientación y respeto de señales de este ámbito*.

Permite ser trasladado por los alrededores de la escuela.	Evita riesgos cuando camina con otras personas por la banqueta observando si son calles con mayor o menor tráfico de personas y carros.	Sabe que sólo puede cruzar las calles que no son muy transitadas en compañía de un adulto, cuando no ve carros y se le indique el momento oportuno.
Distingue, con ayuda de un adulto, la distancia de los carros, apoyándose también en el sonido que producen en cada caso, para verificar si es prudente cruzar la calle.	Empieza a cruzar calles conocidas verificando con el adulto si es el momento y lugar adecuado (pasos peatonales y sus intersecciones).	Distingue la diferencia de rápido y lento en la velocidad de diferentes tipos de transporte para el cuidado de su seguridad al cruzar calles (empieza a hacerlo solo, con la supervisión a distancia del adulto). Usa puentes peatonales para cruzar calles.
Cruza observando a ambos lados antes de hacerlo. (con la supervisión a distancia del adulto).	Cruza calles de uso cotidiano, aunque sean muy transitadas, requiriendo ocasionalmente ayuda o supervisión cuando duda si puede pasar.	Cruza con seguridad y precaución calles conocidas y desconocidas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**ÁMBITO:** Espacio Geográfico**2. SENTIDO DE ORIENTACIÓN**

Nota: Esta secuencia se relaciona con *Seguridad en la calle* del ámbito Naturaleza, Cuidado Personal y Promoción de la salud así como con *Cruce de calles* de este mismo ámbito.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Deambula, de acuerdo a sus posibilidades por espacios conocidos buscando un estímulo que percibe que lo llevan a un objeto o ser.	Deambula, con mayor precisión en espacios conocidos, evitando algunos obstáculos conocidos al buscar un estímulo que percibe que lo llevan a un objeto o ser. Localiza espacios y objetos específicos, dentro de una habitación o aula.	Logra desplazarse a un lugar conocido si se le indica cómo hacerlo con uso de las nociones espaciales en relación a un objeto. arriba – abajo dentro- fuera cerca-lejos

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Manifiesta con alguna forma de comunicación el reconocimiento de lugares conocidos por algún objeto o persona representativa del mismo, apoyándose en la información que le aportan sus sentidos.	Anda alrededor de la casa y de la escuela, siempre y cuando alguien lo acompañe.	Anda alrededor de la casa y de la escuela, de manera independiente o con supervisión a distancia.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Utiliza referencias personales para ubicar lugares.	Anda alrededor de la escuela o se aleja alguna cuadra sin perderse.	Ejecuta desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones de direccionalidad, orientación y proximidad.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

AMBITO: Espacio Geográfico

3. RESPETO DE SEÑALES (SEMÁFORO)

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de uno o varios ciclos, de acuerdo a las posibilidades del alumno, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos.

Identifica la ubicación de los semáforos.	Observa que los semáforos tienen colores diferentes.	Observa que los semáforos están conformados por tres colores.
Sabe que cada color del semáforo tiene una función sin lograr aún comprenderla.	Observa el semáforo y si se le pregunta puede relacionar ocasionalmente la función con el color.	Observa el semáforo y si se le pregunta puede relacionar frecuentemente la función con el color. verde – avanzar amarillo – precaución rojo parar
Reconoce diferencias entre el semáforo peatonal y el de los autos las considera en el momento de cruzar (cuando en alguna esquina no hay semáforo peatonal, sabe que debe cruzar si el semáforo está en rojo).	Cruza avenidas con semáforo y sabe el lugar preciso donde debe estar antes de cruzar.	Conoce y recuerda las sincronías de los semáforos que cruza cotidianamente y aplica esos conocimientos para ubicar su turno de cruce. Cruza avenidas de manera independiente en lugares donde hay semáforos identificando con claridad el tiempo que dura cada color evitar pasar cuando las luces estén parpadeando.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social**AMBITO:** Espacio Geográfico

4. USO DEL TRANSPORTE PÚBLICO

Nota: El aprendizaje de tercer grado de primaria es el antecedente del aprendizaje de sexto grado en la secuencia de Balance del campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia, en el eje de Desarrollo Físico y Salud y también se relaciona con el aprendizaje de tercero de la secuencia de Seguridad en la calle como peatón o pasajero en transportes de este campo en el ámbito Naturaleza, Cuidado Personal y Promoción de la Salud.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Observa el proceso del uso del transporte público.</p> <p>(Saluda a las personas del transporte público que usa cotidianamente y empieza a establecer una relación con el conductor).</p>	<p>Disfruta de paseos en diferentes tipos de transporte público en compañía de personas de confianza.</p>	<p>Observa los números o letreros de los transportes que se utilizan con mayor frecuencia en su familia, mediante juegos que le permitan familiarizarse con el proceso del uso del transporte público.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Identifica los diferentes tipos de transporte que hay en su comunidad y se inicia en el pago del servicio, entregando la cantidad que el adulto le da.</p>	<p>Conoce las ventajas y características del uso de cada uno de los transportes que hay en su comunidad así como el costo de cada uno de ellos (cercanía- lejanía, peligros, etc.)</p>	<p>Realiza traslados en compañía de una persona adulta de confianza, ubicando puntos importantes del recorrido.</p> <p>Aprende a usar medios de transporte personales para trasladarse a lugares cercanos, bicicletas, triciclos, etc.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Identifica las rutas de transporte público que comúnmente usan en su familia (el o los números y letreros) y el recorrido que hacen hasta llegar a su destino.</p> <p>Prepara con ayuda la cantidad que requiere pagar antes de subir al transporte.</p>	<p>Ubica los lugares en que puede tomar o bajar del transporte.</p> <p>Hace la parada al transporte público mediante una seña y se cerciora que sea la ruta que requiere.</p> <p>Prepara la cantidad que requiere pagar antes de subir a él, con ayuda solo para verificar que sea correcta.</p>	<p>Toma la ruta del transporte público que lo lleve a un lugar conocido de manera autónoma, siendo capaz de solicitar al conductor su cambio y ayuda si tiene alguna duda de la ruta o parada.</p> <p>Explora e investiga rutas de camiones para ir a lugares de su interés.</p>

DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA



DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

El Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia establece elementos que contribuyen a desplegar un proceso de formación de: *la Conciencia de sí y la Convivencia*. El primero destaca la importancia de la formación del alumnado como una persona que se conoce, conectada con sus emociones y con su cuerpo, que de manera consciente dirige sus actos y decisiones considerando sus valores, su potencial, sus derechos, sus metas, los límites que imponen las leyes y los principios de convivencia respetuosa. A fin de formar sujetos autónomos. La Convivencia destaca la dimensión social de la educación y la formación del ciudadano, además de que permite aplicar los valores relacionados con la interculturalidad, con la valoración y defensa de la democracia, el respeto a los derechos humanos, la promoción de la paz y la cultura de la legalidad.

FINALIDAD

En este campo de formación, al estar integrado también por varias asignaturas y campos formativos, considera las siguientes finalidades:

- Desarrollar las actitudes y los procesos de la construcción de la identidad y de las competencias emocionales y sociales; la comprensión y regulación de las emociones, la habilidad para establecer relaciones interpersonales. También promueve la autorregulación al acordar límites de su conducta.
- Potenciar en los alumnos la sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, gusto estético y la creatividad, para que expresen sus sentimientos mediante el arte y experimenten sensaciones de logro; progresen en sus habilidades motoras y las fortalezcan al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos; desarrollen habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan a partir del arte.
- La integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente que lo orientan hacia una nueva pedagogía que asume el desarrollo de la autonomía.

ENFOQUE

El enfoque de este campo, es formativo, orientado hacia la construcción de la identidad personal y la autonomía considerando el proceso de desarrollo y expansión de las capacidades de la persona, tanto en el aspecto corporal y motriz así como en el aprecio y disfrute de la expresión artística; para enfrentar los retos de la vida cotidiana, participar en la formulación de su propio proyecto de vida, que satisfagan sus intereses, necesidades y aspiraciones que promueven su desarrollo integral; teniendo como marco de referencia los principios y valores democráticos, el respeto a las leyes y a los principios fundamentales de los derechos humanos.

Es necesario cambiar las condiciones de vulnerabilidad educativa que se da frecuentemente en las personas con discapacidad, aun cuando son atendidas en los Centros de Atención Múltiple, que son escuelas de carácter inclusivo, para brindarles la posibilidad de una mejor

integración en su comunidad y en la sociedad. Todo esto debe llevar a los alumnos a mejorar su calidad de vida, en algunos casos desde el rescate de su dignidad, y en otros hasta mejorar su independencia e incluso su vida productiva.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En esta guía, este campo de formación se encuentra organizado en ejes, relacionados con los tres que considera: lo social, físico y artístico, para englobar a los campos formativos y las asignaturas que los conforman en el Plan 2011 (preescolar: desarrollo personal y social y, expresión y apreciación artística / primaria: formación cívica y ética, educación física y educación artística), a fin de tener un referente que nos ubique en las mismas de ser necesario, por ejemplo, en el llenado de la Cartilla de evaluación.

Los tres ejes que se mencionan, son los siguientes:

- **Desarrollo físico y salud.** Desarrollo del conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.
 - Coordinación, fuerza y equilibrio.
 - Promoción de la salud.
 - Corporeidad y convivencia.
- **Desarrollo personal y social.** Aprendan a conocerse y a valorarse, adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten.
 - Identidad personal.
 - Relaciones interpersonales.
- **Expresión y apreciación artística.** Se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos. Construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos (artes visuales, expresión corporal, danza, música y teatro). También implica potenciar en los alumnos la sensibilidad, la curiosidad, la iniciativa, la espontaneidad y el gusto estético por la creación artística universal.

NECESIDADES

Entre las necesidades que se pueden identificar en los alumnos, respecto a este campo de formación, se encuentran las que a continuación se presentan. Se mencionan en términos generales, ya que cada caso es diferente y particular, por lo que resultaría difícil de expresar la diversidad de necesidades que presentan. La parte específica sólo puede ser identificada por quienes trabajan directamente con los alumnos, situación que debe ser reconocida por el conjunto de profesionales involucrados en la atención de cada menor, para que a partir de esa identificación y priorización, puedan sentarse las bases para definir los aprendizajes que se habrán de trabajar.

- Potenciar su percepción sensorial como medio para las relaciones interpersonales.
- Fomentar la interacción, intencionalidad comunicativa y adquisición de valores en el medio familiar y escolar que le permitan su integración a su comunidad y cultura para ajustarse al contexto en el que se desenvuelven.
- Fomentar su participación en la prevención, conservación, mejoramiento de su salud, bienestar personal y de su comunidad.
- Mantener un contacto normalizado con otras personas, que le permita mayor aceptación y convivencia cada vez en grupos mayores.
- Desarrollar habilidades para comprender los resultados de sus acciones.
- Lograr independencia personal que le proporcione bienestar físico y emocional, e incluso, económico.
- Desarrollar y comprender las diversas maneras en que se comunican las personas que le rodean, que le permitan interactuar con ellos y al mismo tiempo, expresar emociones, sentimientos, desacuerdos, etc.

IMPORTANCIA DEL DOCENTE Y EQUIPO DE APOYO EN LA EDUCACIÓN

En este campo de formación, el papel de docentes y equipo de apoyo, se hace importante, debido a que es un campo donde se encuentra el mayor peso de las habilidades adaptativas, por la carga social que implican. El favorecer el logro de aprendizajes en este sentido, permite al alumno ser cada vez más independiente, dentro de sus propias posibilidades, de tal forma que puede establecer relaciones con los demás, ejerciendo su capacidad de decisión, partiendo de cosas tan sencillas como elegir el color de su ropa, a sus amigos, qué actividades realizar en su tiempo libre *hasta situaciones más complejas* como ejercer sus derechos.

El **docente**, por su parte, habrá de centrar su trabajo en los *aspectos curriculares*, es decir, en los *aprendizajes esperados* aquí propuestos que giran en torno al conocimiento de sí mismo, la responsabilidad personal y social, la participación en las actividades escolares que lo acercan a las tradiciones y costumbres de su comunidad, así como al ejercicio de sus derechos y obligaciones, como cualquier ciudadano; y todos aquellos que impactan en la convivencia, el establecimiento de relaciones y la participación en la vida social en los entornos en que se desenvuelve.

Las áreas, como la de **psicología**, tiene un *papel preponderante en este apartado*, ya que habrá de favorecer el desarrollo de *habilidades socio-afectivas y psicomotrices*, además de las puramente cognitivas, que ayudan a que el alumno se conozca a sí mismo, comprenda y exprese sus emociones de manera adecuada, *autorregule sus emociones y conductas*, permitiéndole estar bien con él y con los otros; así como la contribución al desvanecimiento de conductas desadaptadas, disruptivas; a través de las sugerencias o programas de modificación conductual

que puede establecer conjuntamente con el docente. En el caso de **comunicación**, las *habilidades psicolingüísticas* que trabaja, contribuirán a la *expresión y comunicación de emociones, ideas y conceptos, no sólo en forma oral*, sino por medio de gestos, movimientos que le permitan tener una forma de relacionarse con los demás; o bien, para contribuir a que se identifiquen diferentes características del entorno, a partir de las acciones que descubre con su cuerpo; no dejando de lado lo relacionado con la conducta motora. **Trabajo social**, de ningún modo queda fuera de este campo; por el contrario, su participación se hace altamente relevante, ya que apoyará en la *orientación a la familia* para que puedan colaborar en la educación de sus hijos, de tal modo que se *promueva el cuidado de sí mismos, la formación de la identidad*, contribuir a *centrar las expectativas de la familia* en torno al aprendizaje de los alumnos, cómo sería la participación de los alumnos en la dinámica de este contexto; así como la verificación del impacto que la atención escolar y en casa ha tenido en la competencia del alumno para relacionarse en su comunidad.

EL DESARROLLO PSICOMOTOR SEGÚN PIAGET

Las investigaciones de Piaget repercuten en los estudios de psicomotricidad desde el momento en que resalta el papel de las acciones motrices en el proceso del acceso al conocimiento. Así pues, es muy importante un apoyo a este proceso natural porque si no se corre el peligro de perder la oportunidad de progresos de orden superior al no haberse realizado un desarrollo óptimo de habilidades motrices. Esa manipulación y control de las circunstancias que influyen en el desarrollo motor y en la adquisición de las habilidades motoras es lo que se puede llamar “intervención”. El objetivo principal es evitar el retraso de dichas habilidades motoras intentando ajustar el progreso al momento justo en el que el niño es capaz de mejorar, basándose en su desarrollo (que aunque se “marquen” unas etapas o estadios dentro del desarrollo del niño varían según cada niño en concreto). El problema principal de la intervención y el enriquecimiento consiste en determinar qué estímulos, en qué proporción y qué momento sería el propicio para ofrecerlos con el objetivo de un desarrollo motor óptimo. El concepto de desarrollo óptimo de habilidades es amplio y depende del enfoque que cada uno utilice al estudiar el movimiento. El problema principal de la intervención y el enriquecimiento consiste en determinar qué estímulos, en qué proporción y qué momento sería el propicio para brindarlos (psicomotricidad infantil, 2008).

El desarrollo motor, tiene que ver con los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora que reflejan la interacción del organismo humano con el medio. Como señala Schilling: “El movimiento es la primera forma, y la más básica, de comunicación humana con el medio”. El proceso de la adquisición de la coordinación y de la combinación de los diferentes movimientos se realizará progresivamente durante su primer año de vida: boca-ojos, cabeza-cuello-hombros, tronco-brazos-manos, extremidades-lengua-dedos-piernas-pies. Dicho desarrollo motor puede observarse en la siguiente tabla con las características respectivas según los estadios de Piaget, a fin de que sean un referente que apoye al docente para identificar el nivel de desarrollo en que se encuentran cada uno de sus alumno.

Periodo	Tipo de conocimiento
<p>PERIODO SENSORIO-MOTOR</p> <p>(0-2 años)</p>	<p>Se caracteriza por un gran desarrollo mental y la conquista del universo que rodea al niño a partir de las operaciones y los movimientos.</p> <p>Este periodo pasa por 6 estadios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1er estadio: actividad refleja (0-1 mes). Acomodación del organismo a las características externas y organización que determinarán la formación de las estructuras intelectuales posteriores. • 2º estadio: reacciones circulares primarias (1-4 meses). Al final de este estadio va a conseguir el control de la cabeza y los semivolteos. Coordina e integra las acciones, que se repiten muchas veces y de la misma manera, por eso se llaman circulares. Tienen otra característica, la intencionalidad, muy relacionada con la causa-efecto. El niño empieza a manifestar indicios de pensamiento. • 3º estadio: reacciones circulares secundarias (4-8meses) se sienta y gira completamente. En el aspecto motor tenemos un perfeccionamiento de la causa-efecto que se manifiesta en conductas de tirar objetos o mover el sonajero (se da cuenta que si lo mueve, éste sonará).Coordinación entre visión y prensión, se sienta y es capaz de coger objetos que se tienen alrededor. En cuanto al conocimiento del esquema corporal, junta sus manos y se las lleva a la boca y a los 5 meses se chupa el pie. Conoce los objetos a través de la boca. • 4º estadio: coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses). En el plano motor destaca la bipedestación. En este estadio es la permanencia del objeto. Si al niño le escondes un objeto tiene conciencia de ello y lo busca (es un signo importante de inteligencia). Esto ocurre porque el niño se da cuenta de la separación de los objetos y de la gente con respecto a él. La gran movilidad que alcanza el niño en este estadio le ofrece perspectivas nuevas de espacio. Otra gran adquisición es la marcha. Esta permite la orientación de su cuerpo en el espacio; la toma de conciencia del eje vertical; es capaz de sortear obstáculos gracias al concepto “entre”. • 5º estadio: reacciones circulares terciarias (12-18 meses). A nivel motor marcha y carrera (la carrera es torpe). La característica fundamental es la “asimilación” y “acomodación”, a partir de este estadio la acomodación pasa a dirigir la asimilación, lo que significa que el niño atenderá y se quedará con lo que más le interesa. La mayor conquista se centra en la adquisición progresiva de las relaciones espaciales y de los movimientos del propio cuerpo llegando a descubrir las diferentes posiciones de los brazos. El interés por la posición y desplazamiento de los objetos entre sí, le conduce a la relación de continente-contenido que hará que coloque unos objetos dentro de otros, los invierta y los vacíe. A nivel espacial, estas acciones nos indican que intuye la relación de contorno o envoltura. En cuanto al esquema corporal, adquiere el conocimiento del rostro en su totalidad hacia el año y 4 meses. • 6º estadio: invenciones de medios nuevos través de combinaciones mentales (18-24 meses). En este estadio, en lugar de estar controladas en cada una de sus etapas: el niño prevé, antes de ensayarlas, qué maniobras fallarán y cuáles tendrán éxito. Con respecto al esquema corporal va diferenciando mejor las partes del cuerpo, de la cara y las relaciones que guardan entre sí. Aparece la imitación generalizada inmediata, por la que el niño busca el equivalente de las partes de su cuerpo sobre otra persona. La invención de medios nuevos se produce por el grado de conciencia de las relaciones lo suficientemente profundo como para permitirle hacer previsiones razonadas e invenciones por mera combinación mental. Tras adquirirla, los esquemas de acción son mayores y no se limitan al descubrimiento. Aparece también la representación como consecuencia de la interiorización de las conductas, superándose el tanteo sensoriomotor. Los pasos se alargan y la separación de los pies se reduce; pero las vueltas son aún muy torpes. A esta edad ya empieza a subir una escalera, aunque sostenido, y a encaramarse a “cualquier” objeto.

<p>PERIODO PREOPERA- CIONAL</p> <p>(2-6 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento simbólico y preconceptual. Por la aparición de la función simbólica y de la interiorización de los esquemas de acción representaciones, el niño empieza a traducir la percepción del objeto a una imagen mental. Pero la noción de cuerpo todavía está muy subordinada a la percepción: <p>Este periodo se divide en dos estadios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1° Estadio: aparición de la función simbólica, desarrolla la capacidad de que una palabra o un objeto reemplaza lo que no está presente. La adquisición de esta capacidad permite que el niño opere sobre niveles nuevos y no sólo actúe sobre las cosas que están a su alcance. Hace posible el juego simbólico, el lenguaje y la representación gráfica. <p>La imitación y la aparición de símbolos mentales: la imagen mental nace en la actividad sensoriomotriz y la imitación es el acto por el que se reproduce un modelo. El uso de símbolos mentales exige una imitación diferida en la que el niño no se limitará a copiar un modelo, sino que deberá usar un símbolo mental a partir del cual será capaz de reproducir la acción. La reproducción correcta y total de la imitación es difícil por el carácter precategorial del pensamiento del niño. Surgen infinidad de juegos motores de muy diversa índole: salta, corre, abre y cierra cosas, lleva, tira, empuja, lanza, juega a la pelota entre otros.</p> <p>El juego simbólico: en contraste con el ejercicio, permite al niño representar mediante gestos diferentes formas, direcciones y acciones cada vez más complejas de su cuerpo. Es una necesidad para recuperar su estabilidad emocional y para su ajuste a la realidad.</p> <p>El lenguaje: es el tercer aspecto de la función simbólica y viene determinado por el uso de las palabras. El niño empieza utilizar palabras que representan cosas o acontecimientos ausentes.</p> <p>Permite introducir al pensamiento relaciones espacio-temporales más amplias, librándose de la pura acción inmediata. A los 3 años, el niño puede además de percibir, representar las partes de su cuerpo.</p> <p>El dibujo: la primera forma del dibujo aparece entre los 2 y los 2 ½ años. Es la época del grafismo en la que el dibujo no es imitativo, sino un juego de ejercicio, que le permite al niño representar todo lo que sabe de su esquema corporal y de las relaciones espaciales. Entonces aparecen la marcha de puntillas y el salto, que señalan los progresos obvios del equilibrio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 2° estadio: organizaciones representativas. Una característica importante de este periodo es el egocentrismo. Es una tendencia a centrar la atención en solo rasgo llamativo de su razonamiento, lo que produce que no pueda proyectar las relaciones espaciales ni aceptar el punto de vista de los demás, aparece en el lenguaje, razonamiento, juicios y explicaciones del niño, porque es esencialmente de orden intelectual y sirve para ordenar la actividad psíquica del niño. <p>Durante el periodo preoperatorio se desarrolla en el niño la lateralidad, que consiste en el conocimiento del lado derecho e izquierdo del cuerpo. Este conocimiento hace posible la orientación del cuerpo en el espacio. Las nociones de derecha e izquierda no son más que el nombre de una mano o una pierna para el niño porque no puede instrumentarlas como relaciones espaciales. Las referencias de su orientación espacial serán las de su cuerpo: arriba-abajo, delante- detrás, derecha-izquierda. Estas relaciones las posee a nivel perceptivo (no representativo) y por eso las establece como ejes referenciales.</p> <p>A los tres años el niño sabe correr, girar, montar en triciclo, echar el balón. A los cuatro años salta a la pata coja, trepa, se puede vestir y desnudarse solo, atarse los zapatos, abotonarse por delante... Los avances "manuales" también son destacables: uso de tijeras, mayor habilidad en el dibujo... A los cinco años gana más aún en soltura: patina, escala, salta desde alturas, salta a la comba... Entre los cinco y los seis años se puede decir que el niño puede hacer físicamente lo que quiere, dentro siempre de sus fuerzas y posibilidades. Hacia los seis años esa espontaneidad, de la que ha hecho gala el niño hasta esta edad, se desvanece. La etapa de adquisición de las habilidades básicas llega a su fin y será la base para la siguiente etapa de habilidades deportivas en donde los movimientos serán más complejos y complementados.</p>
---	---

<p>PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS (7-11 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es el momento de la adquisición de conceptos tales como conservación y reversibilidad, realización de las operaciones lógicas elementales y agrupamientos elementales de clases y relaciones. Esto es posible gracias a la descentración (ponerse en el lugar de otro, tener diferentes perspectivas además de la suya). <p>A lo largo de este periodo llegan a la estructuración o representación mental de las relaciones espaciales y del esquema corporal. El sujeto ya no considera su cuerpo como punto absoluto de referencia. Accede a estructural el esquema corporal, que supone la representación mental de las medidas, distancia, orden, por la combinación que se produce entre todos los elementos de su cuerpo y sus relaciones espaciales consideradas como un todo desde su perspectiva y desde otras. La relación espacial de orden tiene gran importancia en la adquisición del espacio proyectivo porque supone el logro de la noción de eje que referirá a su cuerpo. A partir de esta noción se estructuran los movimientos, direcciones, desplazamientos, orientaciones; el niño ya es capaz de hacer actividades deportivas regladas, aparecen los “deportes”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se caracteriza, por una actividad desbordante, por una intensa expansión motriz, por un movimiento continuo, siempre más fino, más diferenciado, más orientado y controlado que en las etapas precedentes. En esta etapa la fuerza y la coordinación crecen de un modo regular. Después, el desarrollo proseguirá en el sentido de la precisión y de la resistencia. Los juegos de equipo y las competiciones organizadas son las prácticas más comunes entre los niños a partir de esta etapa.
<p>PERIODO DE OPERACIONES FORMALES (A partir de los 12 años)</p>	<p>Con el paso de las diferentes etapas por la que atraviesa un niño, éste tiende a mecanizarlas, combinarlas y modificarlas hasta llegar a un punto en el que ya no deberíamos hablar de habilidades motrices básicas sino de habilidades deportivas. La mayoría de las habilidades que se dan en el deporte, por no decir todas, tienen su origen y fundamento en las habilidades físicas básicas, como son: andar, correr, saltar, equilibrio, volteos, balanceos, lanzar, patear, etc.</p>

Tabla 19. El desarrollo motor y sus características según los estadios de Piaget.

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

Se reconoce la importancia de que los Centros de Atención Múltiple (CAM) establezcan una relación de colaboración e intercambio con las familias de los alumnos y con su comunidad; dicha relación es mutuamente benéfica pues vincula a dos instituciones cuya finalidad es la formación de niños, niñas y adolescentes. Por esta razón es recomendable que entre ambas exista un buen nivel de comunicación, colaboración y confianza, tal como se mencionó en el principio Renovar el pacto entre el alumno, el docente, la familia y la escuela.

Las relaciones entre el CAM, las familias y la comunidad pueden organizarse en torno a los siguientes elementos:

- **Cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares.** Que, como ya hemos mencionado, es importante ayudar a los padres a que reconozcan la importancia de que el alumno puede cuidar de sí mismo, en la medida de sus posibilidades; evitando desatención o sobreprotección; que a su vez se relaciona con esa falta de claridad en las expectativas que se tienen respecto a sus hijos o incluso por parte de algunos maestros.

- **Derechos y responsabilidades en el hogar y en la comunidad.** Esto se relaciona con el punto anterior, ya que también se debe contribuir a que en casa, escuela y comunidad, los alumnos tengan responsabilidades acordes a sus capacidades, pero que contribuyan a que vivencien que tienen derechos y obligaciones como cualquier persona, independientemente de su discapacidad, pero contando con los apoyos apropiados.
- **Respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos.** Los padres deben estar inmersos en la atención a estas situaciones, conjuntamente con maestros para que la participación de sus hijos vea incrementada y tengan la oportunidad de atender situaciones en que se deba resolver un conflicto.
- **Los alumnos, la familia y los medios de comunicación.** Al estar en una sociedad en la que los medios de comunicación presentan una gran influencia en todos sus miembros, será importante que maestros y padres de familia, estén pendientes de cómo se establece esta relación entre medios y el alumno, a fin ayudarlo a discriminar la información que ofrecen, entre benéfica, perjudicial o engañosa.

CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y DESAFIANTES

Las personas con alteraciones importantes en el proceso de desarrollo tienen dificultades para conocer las actividades y acontecimientos que van a tener lugar en la jornada; desconocen lo que se espera de ellos y esta incompreensión es fuente de frecuentes problemas de comportamiento. En estos casos es necesario diseñar el entorno en que se desenvuelven de forma altamente estructurada para que hagan predicciones de hechos y acontecimientos cotidianos.

Una de las mayores preocupaciones de educadores, enseñantes y familias, es conseguir disminuir los comportamientos inadecuados que presentan algunos alumnos, que son causantes de problemas para ellos mismos y desgastan la relación con los demás, ya que dificultan sus posibilidades de integración al medio y las de aprendizaje, sin embargo, en numerosas ocasiones ha quedado demostrado que esta situación puede mejorar con una buena estimulación y motivación hacia el aprendizaje. Entre las situaciones más comunes que pueden ser detonantes de una conducta disruptiva, y que el maestro debe ser capaz de identificar, incluso antes de que se presenten, se encuentran:

- Empezar a tiempo la clase, evitando que el niño se enfade, ya sea porque su deseo es trabajar en una actividad determinada o bien, porque la inactividad le permite tener tiempo para pensar y llevar a cabo acciones no aceptadas que él desea hacer.
- La incertidumbre que ocasiona al alumno el no saber qué actividades vienen después de la que ya realizó.
- Cuando las actividades son inaccesibles por su alto grado de dificultad y que lo llevan a desertar de ella, incluso con frustración.
- Que se le ignore cuando manifiesta alguna necesidad de atención, como cuando desea decir o enseñar algo.
- Posponer alguna actividad importante para el alumno sin previo aviso o acuerdo.

- Quitarle abruptamente algún material: tanto el docente como algún compañero.
- Provocar de manera intencionada o no, alguna reacción aversiva ante algún estímulo (un sonido, aroma, textura, color, etc.).

Las personas con graves discapacidades son más vulnerables y dependientes de las condiciones del contexto. Será primordial tratar los problemas de comportamiento allí donde se dan y en el momento en que se presentan. Una manera de lograr en estos alumnos un comportamiento aceptable es utilizar refuerzos, de acuerdo al tipo que requiera cada caso; pero es importante señalar que independientemente de las técnicas o metodologías que se utilicen, la clave del éxito para lograr conductas adecuadas y que puedan ser generalizadas en los diversos contextos, es la consistencia en la aplicación de las mismas; es decir que la técnica sea aplicada de la misma manera por todos los involucrados y sólo por el tiempo necesario.

Los principios de aprendizaje conductual son sencillos y efectivos, sin embargo algunas veces los educadores tratando de modificar una conducta, pueden cometer errores a la hora de aplicarlos. Es importante saber que las técnicas de modificación de conducta no son un modelo Estímulo–Respuesta, y su uso implica mucho más que sólo proporcionar recompensas y castigos. De esta manera a continuación se mencionan algunas precisiones fundamentales para que realmente se obtengan los resultados esperados.

El punto fundamental en que se basan las técnicas conductuales consiste en sistematizar la aplicación de consecuencias (positivas o aversivas) ante las conductas realizadas por los sujetos; desde este punto de vista las conductas se adquieren, mantienen o reducen en función de las consecuencias que reciben del medio. En este sentido el reforzamiento positivo es la técnica primordial que sirve de sustento para los demás procedimientos conductuales que se mencionan más adelante, en la tabla 20.

Es importante señalar que las palabras “reforzador” y “reforzamiento” no son sinónimos, un reforzador es cualquier estímulo ambiental que puede incrementar la frecuencia en que se emite una conducta (alimentos, reconocimiento, afecto, señales de aprobación, etc.), mientras que el reforzamiento es el procedimiento mediante el cual un alumno aprende a realizar ciertas conductas al entregársele un estímulo a cambio de hacerlas. Los estímulos que siguen a una conducta pueden ser sólo de tres tipos: reforzantes, aversivos o extintores (recompensas-castigos-indiferencia). En conductismo, “*negativo*” significa quitar un estímulo y “*positivo*” es entregarlo, por esta razón se entiende por castigo negativo eliminarle un beneficio a un alumno al no realizar una conducta adecuada (por ejemplo no salir al parque, por no haberse puesto los zapatos a tiempo), en tanto que el castigo positivo implicaría darle una nalgada porque no se puso los zapatos.

En primer lugar es importante señalar que el reforzamiento positivo se debe aplicar *para todos los alumnos que realicen la misma conducta de la misma manera, sin poner de por medio su agrado o desagrado por las características de los alumnos*, es decir, no porque un niño me cae bien no aplico la consecuencia o viceversa. Así mismo recordar que el reforzamiento positivo se puede aplicar para que el alumno aprenda tanto lo positivo como lo negativo. Un ejemplo de un **reforzamiento positivo mal aplicado** puede observarse cuando el niño quiere un yakult a la hora de clase y lo toma a escondidas, la maestra se da cuenta y se lo quita, pero el niño hace tal berrinche que la maestra para que se tranquilice, no agrede o evitar que otros compañeros vean tal comportamiento, termina dándole el yakult, con lo que el alumno aprende que haciendo berrinche puede obtener lo que desea, otro ejemplo sería cuando el niño no quiere levantarse de un colchón y se opone a seguir lo que la maestra le indica y ella, ante tal negativa, termina cediendo y le dice “pues ahí quédate”, el alumno aprenderá que oponiéndose físicamente y haciendo berrinche puede quedarse donde él quiere.

Considerando esto, es importante que se tengan ciertas condiciones para la aplicación de reforzadores, reconociendo que un reforzamiento positivo resulta adecuado cuando es:

1. Potente o significativo, la consecuencia, el reforzador, tiene la capacidad de gustarle al sujeto para luchar por él.
2. Contingente, es decir es inmediato a la conducta.
3. Entregado de manera natural (como dando un halago natural).
4. No emocional, donde quien aplica la técnica no se deje llevar por el enojo o la alegría del momento y termine aplicándola de manera inadecuada.

Cuando se desea modificar una conducta, a cada respuesta adecuada se da un reforzador, pero si se pretende que se convierta en algo genuino del alumno se tiene que empezar a desvanecer la entrega de éstos mediante el reforzamiento intermitente en el cuál en ocasiones se le dará reforzador y luego se dejará pasar una o dos veces sin dárselo, otras veces se le dará a la primera, y poco a poco se alternarán los refuerzos en intervalos de tiempo cada vez mayores; de esta manera el alumno no sabe si lo recibirá o no por lo que termina apropiándose de la conducta adecuada. Toda técnica que tenga control externo de la conducta tiene que ser desvanecida para que se convierta en propia del sujeto, el desvanecimiento es una obligación fundamental, porque de otra manera el alumno termina condicionando al maestro, si no hay dulce no juega, si no hay juguete, no participa. Lo fundamental de modificar realmente una conducta es enseñarlo a convivir en lugar de “vigilarlo constantemente para que se porte bien”.

Cuando se pretende eliminar una conducta inapropiada y ésta tiene poco tiempo de haber aparecido, ignorarla puede ser una buena estrategia para lograrlo; pero si lleva años con ella, entonces ignorarlo será la peor estrategia pues se va a aumentar la tasa, duración e intensidad de la conducta inadecuada.

Cabe señalar que existe la creencia que la economía de fichas es sólo una técnica de reforzamiento positivo, pero en realidad es una técnica abarcativa que implica el uso varias técnicas, lo primero que se tiene que hacer es elaborar un cartel de intercambio por aquellos reforzadores (conociendo cuáles son los estímulos reforzantes para cada alumno, lo que más le gusta) con el repertorio de conductas que se quieren lograr y en base a ellos establecer el valor de las fichas, en el cual el de menor interés para él vale menos fichas y el que es de mayor interés vale más fichas. La ficha se entrega inmediatamente después de cumplir una conducta del repertorio que previamente se programó, la ficha en sí no es un reforzador ya que un alumno de CAM no entiende que la ficha de plástico tiene un valor de intercambio, para que sea importante para él y sea el reforzante, requiere encontrarle sentido, comprender que es su posibilidad de acceder a todo aquello que le gusta, además no puede ser entregado de forma solitaria, debe ser acompañado de un reforzador no condicionado: un halago, una sonrisa, palabras de aprobación, entre otros (para mayores detalles ver en bibliografía sugerida Pan Pérez, 2010).

En el manejo conductual implica el empleo de las siguientes técnicas, aunque pueden seleccionarse otras que también son de utilidad en CAM. El psicólogo es el principal apoyo para la elección de la más pertinente y sobre la cual se establecerá el trabajo coordinado por él, con seguimiento del maestro de grupo e involucramiento de las otras áreas para su generalización en la escuela y familia:

TÉCNICAS	EN QUÉ CONSISTE	EJEMPLOS
Reforzamiento Positivo	<p>Administrar una consecuencia positiva inmediatamente después de una conducta deseable, para que se incremente esa conducta (pues si se posterga, pierde su validez). Es una técnica aumentativa de la conducta, por lo tanto, si el alumno imita refuerce, si atiende refuerce. Lo ideal es entregar el reforzador cuando el alumno realiza la instrucción dada a la primera indicación; sin embargo se le puede entregar si obedece al repetirle la indicación o incluso si lo hace con guía física, siempre y cuando acceda a ella sin oposición. En caso de que se resista a esta guía, es mejor no entregar el reforzador, pues si se le da en estas condiciones lo que se estaría reforzando sería la conducta negativa y no el seguimiento de la instrucción. Si la maestra le da la indicación 3 o más veces entonces se convierte en un reforzamiento positivo, mal aplicado.</p>	<p>El niño se sienta cuando se lo indico (conducta deseable), inmediatamente después de que lo hace, le doy un dulce, una calcomanía o un objeto de su agrado, etc. (el reforzador positivo) acompañado de otro reforzador verbal o físico.</p>
Reforzamiento Negativo (castigo positivo)	<p>Tiene que ver con evitar una consecuencia negativa. No se trata de un castigo sino de suprimir un estímulo aversivo (estímulo doloroso, incómodo o que no le gusta al sujeto) en cuanto ocurre la conducta deseada. Lo cual incrementa la probabilidad de ocurrencia de esa conducta. Lo que va a reforzar al niño es el aprendizaje por evitación de lo que le molesta.</p>	<p>El niño se tira y no se quiere levantar, y el docente quiere que se vaya a sentar y sabe que no le gusta que le toquen la nariz, por lo que le aprieta la nariz con un pañuelo (estímulo aversivo incómodo) y le va indicando que se siente para quitarle el pañuelo de la nariz. En cuanto lo hace, el maestro le quita el pañuelo. En las siguientes ocasiones que suceda quizá el niño aprenda por evitación la conducta adecuada, por lo que al recibir la indicación y ver que la maestra saca su pañuelo, se sienta.</p>
Modelamiento	<p>Enseñar a imitar una conducta ante la observación de la realización de esa conducta por una persona significativa.</p>	<p>El alumno le avienta cosas a sus compañeros y con el tiempo empieza a juntarse o convivir con otro alumno que tiene un buen comportamiento, esto hará que poco a poco el niño vaya modificando positivamente su conducta.</p>

<p>Aproximaciones Sucesivas o moldeamiento</p>	<p>Reforzar las respuestas cada vez más parecidas a la deseada. Es como el reforzamiento positivo pero de una forma desglosada en sus partes más pequeñas para ir la condicionando poco a poco, mediante un análisis de tareas.</p>	<p>Esto se puede observar en el lavado de manos, donde se determinan los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abrir la llave. 2. Mojar sus manos con agua. 3. Poner jabón en sus manos. 4. Frota sus manos. 5. Enjuaga sus manos con agua. 6. Cierra la llave. 7. Seca sus manos. <p>En este caso, en un primer momento se entrega el reforzador cuando cumple con el primer paso. En cuanto el alumno se apropia de este paso se trabaja la secuencia con el paso 1 y 2 y al hacer los correctos, el alumno recibe el reforzador. Para continuar avanzando se pide al alumno que haga los pasos correctos del uno al tres recibiendo el reforzador por la secuencia hasta ese paso. En caso de que se observe que el alumno no logró el tercer paso debe retomarse el trabajo desde el principio para llegar al paso deseado y entregar el reforzador. Lo importante aquí es que el alumno tenga claro que recibe el reforzador al término y logro de una serie de pasos que cada vez es mayor.</p>
<p>Reforzamiento de conductas Incompatibles</p>	<p>Reforzar conductas que no pueden presentarse simultáneamente con la que se desea eliminar (no se puede sacar y meter el cuaderno al mismo tiempo).</p> <p>La mejor manera de tratar los problemas de conducta no es castigando las acciones inadecuadas del niño sino reforzando las adecuadas.</p>	<p>Si se quiere decrementar la desobediencia, es mejor incrementar la obediencia.</p> <p>Un niño permanece sentado por un tiempo, aquí es donde el maestro debe aprovechar para aplicar reforzamiento positivo, con lo que el alumno deja de andar deambulando por todo el salón sin terminar sus actividades escolares, con esto se da cuenta que recibe recompensas al mantenerse en su lugar a diferencia de cuando no lo hace.</p> <p>Aplicar reforzamiento positivo cuando un niño está sentado. Es mejor “recompensar” al alumno cuando se encuentra sentado que castigarlo cuando se levanta de su asiento, es mejor reforzarlo cuando se integra a los juegos que sancionarlo cuando se retira de ellos.</p>

Control de estímulos	Consiste en reforzar una conducta deseable cuando se presenta en el contexto adecuado e ignorarla cuando ocurre en una situación inapropiada. El estímulo antecedente no causa la conducta sólo es la señal para producir o no una acción, o el indicador de que en ese momento puede ser reforzada una conducta.	<p>Cuando el niño escribe en un cuaderno en el que se le indicó que no lo debe hacer como querer realizar una actividad de dibujo en el cuaderno de escritura o viceversa. En este caso, la maestra no lo revisará hasta que lo haga en el cuaderno correcto.</p> <p>Cuando el niño le habla a la maestra y lo atiende es a (contexto adecuado), pero cuando la maestra está ocupada con otra persona y el alumno pide ser atendido interrumpiendo (situación inapropiada) y la maestra le dirá que se espere para ser atendido.</p>
----------------------	---	--

Tabla 20. Estrategias para el manejo conductual, descripción y ejemplos.

En estas y otras técnicas de modificación conductual, el psicólogo es un gran apoyo para la elección de la más pertinente y sobre la cual se establecerá el trabajo coordinado por él, con seguimiento del maestro de grupo e involucramiento de las otras áreas para su generalización en la escuela y familia. Además, se pueden encontrar otras sugerencias, consideraciones y actividades aplicables dentro del libro *Técnicas de modificación de Conducta: Aplicaciones al retardo en el desarrollo*, del Dr. Emilio Ribes Lñesta, editorial Trillas.

COMPETENCIAS DEL CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

El trabajo en este campo de formación favorece el logro de competencias que permitan a los alumnos convivir en los ambientes en que se desenvuelven, con relaciones de respeto, solución de conflictos a través del diálogo, la expresión de ideas y sentimientos a través de diversas formas artísticas y el disfrute de las mismas, así como de sus posibilidades motrices. Todo lo anterior, de acuerdo a las características y potencialidades en cada caso, contando con condiciones importantes como: autoestima, autorregulación, autonomía y autodeterminación.

Las competencias generales que componen este campo son las que a continuación se mencionan, destacando su aplicabilidad en los diferentes niveles y grados educativos, ya que se ha de recordar que las competencias no se modifican, y que la graduación de dicha competencia y el nivel de logro que se pretende alcanzar de la misma se manifiesta a través de los aprendizajes esperados que se definen y delimitan en una planeación (sea PCA, plan anual o planeación didáctica).

Eje de Desarrollo físico y salud

1. Manifestación global de la corporeidad.
2. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices.
3. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.

Eje de Desarrollo personal y social

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y aprecio de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Eje de Expresión y apreciación artística

1. Capacidad de comprender y valorar críticamente las expresiones culturales y artísticas propias y de los otros en respuesta a las demandas que se producen en el entorno.

APRENDIZAJES ESPERADOS

En este apartado se presentan los aprendizajes esperados considerados para este campo de formación, con las secuencias respectivas organizadas por eje. Es importante tomar en cuenta que los aprendizajes de este campo, sobre todo los de apreciación artística tienen relación con los del campo de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el ámbito de literatura.

La numeración de la siguiente lista corresponde con la que se ubica en cada secuencia al inicio de la orientación del aprendizaje.

EJE DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

1. Comer usando utensilios.
2. Bebida.
3. Balance.
4. Caminar y correr.
5. Control de las manos.

6. Control de su cuerpo.
7. Vestirse y desvestirse.
8. Cuidado de la ropa.
9. Lavado de ropa (en lavadero).
10. Lavado de ropa (en lavadora).
11. Ponerse y quitarse los zapatos.
12. Cepillado de dientes.
13. Lavado de manos.
14. Importancia del lavado de manos.
15. Ducha independiente.

EJE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

1. Vestirse y desvestirse (en la situación, lugar y momento adecuado).
2. Reglas o rutinas regulares (límites).
3. Expresión y reconocimiento de sensaciones y sentimientos en la regulación de la conducta.
4. Respeto hacia los demás.
5. Participación en actividades de una tarea común.
6. Responsabilidad en el cuidado de sus pertenencias.
7. Uso del teléfono.
8. Elegir actividades de tiempo libre.
9. Conciencia de sí mismo.
10. Interés para interactuar con sus compañeros.

11. Permanencia y participación en las actividades dentro y fuera del salón de clase.
12. Reconocer situaciones de riesgo en casa, escuela y calle.
13. Mandados.
14. Comidas en público.
15. Uso adecuado del material.
16. Protección personal.

EJE EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA

1. Sensaciones.
2. Comunicación no verbal.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivencia

EJE: Desarrollo físico y salud

1. COMER USANDO UTENSILIOS

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Acepta ser alimentado solo por personas conocidas y anticipa el alimento abriendo la boca antes de sentir el bocado.	Acepta ser alimentado por personas diferentes y obedece instrucciones sencillas de alimentación (como: “abre la boca”, “mastícalo”, “pásatelo”).	Utiliza la mano para comer frutas, verduras y otros alimentos enteros y comienza a utilizar la cuchara con ayuda.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Come por sí mismo con cuchara, aun derramando una cantidad considerable de comida y sin usar servilleta.	Come por sí mismo con cuchara, aun derramando una cantidad considerable de comida y se inicia en el uso de servilleta.	Come por sí mismo con cuchara sin derramar el contenido al llevarse el alimento a la boca, dejando limpia su área de comida y ropa.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Come con cuchara sin derramar el contenido al llevarse el alimento a la boca y usa la servilleta y comienza a utilizar el tenedor con ayuda.	Come por sí mismo utilizando el tenedor, llevándose el alimento a la boca sin lastimarse.	Come con ayuda al utilizar tenedor y cuchillo, dificultándosele cortar el alimento, tomarlo adecuadamente o llevárselo a la boca.

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivencia****EJE: Desarrollo físico y salud****2. BEBIDA**

Nota: Esta secuencia se puede trabajar con la de comidas en público de este mismo campo de formación en el eje de desarrollo personal y social.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Sostiene el biberón por sí mismo y puede beber de un vaso entrenador con ayuda.	Bebe en taza o en vaso entrenador con o sin ayuda.	Bebe en taza o en vaso normal con ayuda.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Bebe en taza o en vaso sin ayuda derramando una cantidad considerable del contenido sin preocuparse por limpiar.	Bebe en taza o en vaso, derramando ocasionalmente su contenido y limpiando si se le indica.	Bebe en taza o en vaso derramando ocasionalmente su contenido e inicia a preocuparse por limpiar cuando esto sucede.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Bebe en taza o en vaso y si por algún motivo se le derrama el contenido limpia sin que se le indique.	Bebe en taza o en vaso sin ayuda, sujetándolo con sus dos manos sin derramar el contenido.	Bebe sin derramar el contenido, sosteniendo el vaso sólo con una mano.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

3. BALANCE

Nota: Esta secuencia se relaciona con “uso del transporte público” que se encuentra en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, en el ámbito de espacio geográfico.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Se pone de pie sin ayuda en un colchón o colchoneta y logra caminar algunos pasos.	Camina con ayuda en superficies irregulares, (jardines, terracerías, banquetas deterioradas) conservando el equilibrio la mayoría de las veces.	Camina sin ayuda en superficies irregulares, (jardines, terracerías, banquetas deterioradas) conservando el equilibrio la mayoría de las veces.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Mantiene el equilibrio cuando recoge del piso diversos objetos, los deposita en un recipiente y los traslada a otro lugar.	Traslada en sus manos recipientes con comida, bebidas o materiales líquidos conservando el equilibrio de su cuerpo y los objetos.	Reparte alimentos, bebidas, u otros materiales llevándolos en una charola sin derramar, chocar y/o caerse.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Camina con ayuda sobre escalones, guarniciones, batientes, jardineras u otros espacios elevados conservando el equilibrio.	Camina sin ayuda sobre escalones, guarniciones, batientes, jardineras u otros espacios elevados sin caerse ni correr riesgos.	Camina en un autobús en movimiento conservando el equilibrio, Corre y salta en juegos inflables sin lastimarse. Puede trasladarse en bicicleta o patín.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

4. CAMINAR Y CORRER

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Empieza a caminar sin ayuda perdiendo en algunas ocasiones el equilibrio, pero logra incorporarse del piso con ayuda.	Camina con fluidez en espacios cotidianos, libres de obstáculos, cuando cae logra reincorporarse por sí mismo.	Camina fluidamente variando la velocidad cuando es necesario y se detiene para evitar chocar con muebles, muros y otros obstáculos.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Camina y corre con fluidez en espacios cotidianos logrando esquivar ocasionalmente los obstáculos sin tener que detenerse.	Corre con fluidez en espacios conocidos y desconocidos, esquivando obstáculos imprevistos sin tener que detenerse.	Sube rampas, banquetas y escaleras con o sin apoyo.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Sube y baja rampas, banquetas y escaleras de uso cotidiano sin necesitar apoyo pero colocando ambos pies en cada escalón.	Sube y baja rampas, banquetas y escaleras sin apoyo pero alternando pies en cada escalón.	Sube y baja rampas, banquetas y escaleras a mayor velocidad, llevando objetos en las manos o coordinándose con otras personas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

5. CONTROL DE LAS MANOS

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. El trabajarla contribuye a que el alumno pueda realizar actividades prácticas, de acuerdo al nivel que vaya adquiriendo en la secuencia, como: recoger objetos que se encuentran en una superficie lisa o rugosa como lápices, hojas, piezas del rompecabezas, abrir bolsas de plástico, separar las hojas de un libro o cuaderno para cambiar de página, etc.

Sujeta objetos con ambas manos con apoyo.	Sujeta objetos con ambas manos.	Hace intentos por sujetar objetos pequeños con una mano.
Hace intentos por sujetar objetos grandes con una mano.	Sujeta con una mano diversos objetos dejándolos caer ocasionalmente.	Empieza a sujetar con el dedo índice y pulgar objetos pequeños.
Sujeta objetos con el dedo índice y pulgar sin dificultad.	Entrega y recibe objetos grandes a corta distancia, sin que se le caigan.	Entrega y recibe objetos a larga distancia con trayectoria definida y sin que se le caiga (Ej. Lanza y atrapa una pelota).

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivencia****EJE: Desarrollo físico y salud****6. CONTROL DE SU CUERPO**

Nota: Es importante destacar cada logro del alumno manifestándole que ha valido la pena el esfuerzo que ha hecho para lograr controlar su cuerpo y dominar estas actividades.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo con ayuda.	Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, golpear, trepar, patear en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados con ayuda.	Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizando.	Participa en juegos u otras actividades que implican control del movimiento del cuerpo en desplazamientos donde debe esquivar obstáculos, lográndolo la mayoría de las veces.	Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintas actividades.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar.	Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad.	Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN:** Desarrollo Personal y para la Convivencia**EJE:** Desarrollo físico y salud**7. VESTIRSE Y DESVESTIRSE**

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Expresa desagrado o agrado cuando es vestido aunque aún no logra cooperar.	Coopera cuando es vestido o desvestido extendiendo brazos y poniendo rígida su cabeza.	Coopera cuando es vestido o desvestido extendiendo brazos y piernas, o jalando su ropa para acomodársela.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Intenta quitarse o ponerse alguna prenda sin lograr ponérsela adecuadamente y sólo si se le indica.	Se quita o se pone alguna prenda adecuadamente por iniciativa propia.	Se viste o desviste sin abrocharse o desabrocharse las prendas.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Se viste o desviste, con ayuda, para abrocharse y desabrocharse, ponerse y quitarse la mayoría de la ropa.	Se viste y desviste por sí mismo y toma o coloca la ropa que se quitó en donde se le indica.	Se viste y desviste por sí mismo sin ningún tipo de ayuda, toma y coloca la ropa que se quitó en el lugar indicado sin recordarle.

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la Convivencia****EJE: Desarrollo físico y salud****8. CUIDADO DE LA ROPA**

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Reconoce sus prendas de vestir cuando se le muestran individualmente.	Logra escoger sus prendas de vestir entre otras de sus compañeros o hermanos, identificándolas por alguna característica o referente específico (figura o forma de adornos o color, etc.).	Evita maltratar y/o ensuciar su ropa cuando se le indica.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Identifica la diferencia entre ropa sucia y ropa limpia.	Evita usar ropa sucia o en mal estado.	Avisa cuando falta un botón, hay agujeros o algo que remendar en su ropa.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Guarda la ropa en el lugar indicado en casa y escuela.	Cuelga cada prenda de vestir de manera correcta en ganchos.	Dobla y guarda su ropa en el cajón que corresponde. Lava su ropa en lavadora o en lavadero.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

9. LAVADO DE ROPA (EN LAVADERO)

Nota: Estos aprendizajes puede trabajarse a la par con el de “lavado de ropa en lavadora” y son la base para el logro del aprendizaje de sexto grado sobre cuidado de la ropa que se encuentra en este mismo campo.

Separa la ropa por clase abarcativa (blusa, pantalón).	Separa la ropa por color, siguiendo el modelo de una prenda con ayuda de alguien.	Imita al adulto al poner ropa de un solo color en el lavadero, llenar la pila del agua y tener el jabón a la mano.
Lava por separado la ropa de color para evitar que se pinte la blanca. Evita mojarse cuando talla la ropa; usando algunas ocasiones algún mandil que lo proteja.	Limpia las partes manchadas de su ropa sin revisar si han o no desaparecido.	Observa que las manchas desaparezcan cuando talla y va revisando cada prenda que va tallando y la enjuaga.
Revisa que su ropa está limpia y bien enjuagada para después ponerle el suavizante.	Exprime de forma manual su ropa y la extiende en el tendedero.	Recoge su ropa del tendedero, dobla y guarda la que no se plancha y separa la que se planchará.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

10. LAVADO DE ROPA (EN LAVADORA)

Nota: Estos aprendizajes son para alumnos de grados superiores que están en edad y posibilidad de hacerlo, se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, si se requiere, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Este aprendizaje puede trabajarse a la par con el de “lavado de ropa en lavadora” y son la base para el logro del aprendizaje de sexto grado sobre cuidado de la ropa que se encuentra en este mismo campo.

Separa la ropa por clase abarcativa (blusa, pantalón).	Separa la ropa por características, colores, necesidad de lavado, etc., con ayuda.	Separa la ropa por características, colores, necesidad de lavado, etc. Sin ayuda.
Es capaz de accionar el botón de encendido de la lavadora.	Pone atención cuando alguien programa la lavadora e intenta hacerlo.	Programa la lavadora en cada una de las funciones que requiere.
Pone la cantidad de ropa y de jabón necesaria en una lavada.	Saca la ropa y la tiende aún sin llevar un orden.	Tiende la ropa con un orden y la quita del tendedero una vez que está seca.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

11. PONERSE Y QUITARSE LOS ZAPATOS

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, si se requiere, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Ver principio pedagógico “usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje”, ya que menciona consideraciones que deben tomarse en cuenta para esta secuencia. Se puede especificar en el momento de la planeación (PCA, plan anual y/o planeación didáctica) el tipo de broche que se usará en los zapatos (velcro, agujetas u otro).

Se quita los zapatos sin desabrochar.	Se pone zapatos que no le implican algún reto aún sin que sea en el pie correspondiente.	Se pone los zapatos que le implican algún reto, después de varios intentos aún sin que sea en el pie correspondiente y sin sujetar.
Se pone los zapatos con apoyo e indicaciones para que sea colocado correctamente.	Se pone los zapatos sin ayuda física, solo indicaciones verbales para que sea colocado adecuadamente.	Se pone los zapatos con la certeza de que lo hizo adecuadamente, con apoyo únicamente para abrocharse.
Se pone los zapatos con la certeza de que lo hizo bien y comienza a hacer intentos para abrochárselos adecuadamente.	Se pone los zapatos adecuadamente y se los abrocha sin ayuda, preguntando a una persona si lo hizo bien.	Se pone los zapatos y se los abrocha sin ningún tipo de ayuda.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

12. CEPILLADO DE DIENTES

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Sin embargo éste debe de ser un hábito en el alumno durante toda su vida, por lo que una vez que lo adquiriera nos corresponde lograr que se mantenga.

Acepta con reservas que le cepillen los dientes.	Coopera cuando le cepillan los dientes.	Conoce los utensilios y hace intentos en cepillarse los dientes con supervisión.
Se cepilla los dientes con poca ayuda de alguna persona.	Se cepilla los dientes sin ayuda de alguna persona aunque no usa adecuadamente el agua.	Se cepilla los dientes sin la ayuda de alguna persona y puede poner la pasta en el cepillo con ayuda aunque no lo haga adecuadamente.
Se cepilla los dientes sin la ayuda de alguna persona y puede poner la pasta en el cepillo sin ayuda.	Pone la pasta en el cepillo, se cepilla los dientes sin ayuda de alguna persona, aún hay que recordarle que cuide el agua.	Se cepilla los dientes sin ayuda, pone la pasta en el cepillo, usa correctamente el agua y coloca los utensilios en su lugar después de cepillarse los dientes.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

13. LAVADO DE MANOS

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Sin embargo éste debe de ser un hábito en el alumno durante toda su vida, por lo que una vez que lo adquiriera nos corresponde lograr que se mantenga. Esta secuencia se puede trabajar a la par con el de Importancia del lavado de manos, que se encuentra en este mismo eje y campo de formación.

Hace el intento de abrir y cerrar la llave del lavamanos.	Abre y cierra la llave del lavamanos con dificultad, en algunas ocasiones requiere ayuda.	Abre y cierra la llave del lavamanos sin el cuidado del agua.
Toma el jabón aunque se le caiga constantemente y se enjabona las manos, espera a que se las tallen.	Toma el jabón, se enjabona y se talla las manos sin ayuda.	Toma el jabón, se enjabona, se talla las manos y revisan si existe algún rastro de suciedad en sus manos.
Se enjuaga las manos sin dejar restos de jabón.	Se seca sus manos con la toalla si se la proporcionan.	Se seca sus manos y deja la toalla en su lugar.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

14. IMPORTANCIA DEL LAVADO DE MANOS

Nota: Estos aprendizajes se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Sin embargo este debe de ser un hábito en el alumno durante toda su vida, por lo que una vez que lo adquiriera nos corresponde lograr que se mantenga. Este aprendizaje se puede trabajar a la par con el de lavado de manos, que se encuentra en este mismo eje y campo de formación.

Observa a otras personas lavándose las manos e intenta imitarlos.	Permite que un adulto limpie sus manos. Manifiesta de alguna manera, incomodidad o desagrado ante algunas sustancias, restos de algún material con texturas pegajosas o tintas.	Intenta retirar de sus manos lo que le molesta y requiere apoyo para su total limpieza, sin que él lo solicite.
Expresa ocasionalmente que sus manos están limpias o sucias. Solicita le sean limpiadas las manos cuando están sucias o con restos de algún material.	Identifica, toma o solicita el material necesario para lavar sus manos. Lava sus manos por indicación de otras personas.	Lava sus manos por iniciativa propia por iniciativa propia cuando las percibe sucias.
Realiza el lavado de manos asociándolo con actividades como la comida e ir al baño (antes y después, respectivamente), con ayuda, ya sea siguiendo una agenda, calendario o con recordatorios verbales.	Lava sus manos sin ayuda, antes de comer, manipular o preparar alimentos, después de ir al baño y cuando están sucias al terminar una tarea o actividad.	Practica cotidianamente el hábito de limpieza de sus manos y reconoce que contribuye al cuidado de su salud y a evitar enfermedades, en su persona y en los demás. Observa las medidas de higiene que otros realizan en la elaboración y manejo de alimentos, y las considera para decidir dónde consumirlos.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo físico y salud

15. DUCHA INDEPENDIENTE

Nota: Se cree que ducharse únicamente puede ser trabajado en casa, sin embargo es importante destacar que en el salón también se puede sistematizar este aprendizaje mediante la representación en juegos entre otras actividades y se complementará su evaluación con los logros que tenga en casa. Esta secuencia se encuentra graduada para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, por lo que pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Sin embargo éste debe de ser un hábito en el alumno durante toda su vida, por lo que una vez que lo adquiera se debe propiciar que se mantenga.

Se baña únicamente cuando se le indica y con ayuda física.	Coopera si se le da una indicación cuando es bañado y secado por otros.	Se asea alguna parte del cuerpo cuando se le indica.
Comienza a identificar el proceso de bañarse y los utensilios que se requieren.	Se asea bajo supervisión, indicándole en dónde se enjabone.	Conoce el uso de cada utensilio y el lugar asignado para su guardado.
Se baña sin ayuda aunque no realiza el procedimiento completo o no observa si lo ha realizado adecuadamente y empieza a dejar los utensilios en su lugar al terminar el baño.	Conoce el procedimiento completo para quedar limpio de cabeza a pies y se baña logrando enjabonarse aunque aún no se enjuague completamente, se seca solo algunas partes del cuerpo.	Se baña y se seca por sí mismo, sin ayuda.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

16. VESTIRSE Y DESVESTIRSE (EN LA SITUACIÓN, LUGAR Y MOMENTO ADECUADO)

Nota: Esta secuencia puede trabajarse a la par con la de “vestirse y desvestirse“, que se encuentra en este mismo campo de formación en el eje de desarrollo físico y salud.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Identifica y sonríe a la(s) personas que lo bañan y lo cambian cotidianamente.	Reconoce y nombra los lugares adecuados en que debe vestirse o desvestirse (baño o recámara, en la escuela en el cambiador).	Expresa la necesidad de que lo vistan o que le pongan alguna prenda cuando llega una persona de poca confianza o se esconde para no ser visto (a) y sabe con quién puede desvestirse cuando es necesario por su salud (algún médico, maestra o auxiliar de grupo). Permite ser vestido o desvestido cuando es necesario por motivos de salud (médico, maestra o auxiliar).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Sabe que es indispensable y correcto usar prendas en la parte inferior y en la parte superior y comienza a comprender con que personas es incorrecto desvestirse o quitarse alguna prenda.	Identifica los lugares en los que puede cambiarse o aliñarse alguna prenda. Cierra la puerta cuando se cambia o necesita realizar alguna actividad en privado. Relaciona con ayuda los cambios de clima con quitarse o ponerse prendas.	Solicita a alguna persona de confianza (cuando es necesario) le acomode alguna de sus prendas, evitando de esta manera mostrar alguna parte de su cuerpo. Se quita o se pone alguna prenda por iniciativa propia de acuerdo a los cambios de clima.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica los lugares en los que es necesario reprimir sus deseos de desvestirse. Acomoda alguna de sus prendas, cuando alguien le indica que no están bien acomodadas (subirse el cierre, bajarse bien la falda, etc.).	Acomoda sus prendas al realizar una actividad donde se desacomode alguna de ellas y muestre sin querer alguna parte de su cuerpo.	Verifica en el lugar, momento y con la persona adecuada que: Hombres: su camisa esté bien fajada, cinturón abrochado y cierre arriba, entre otra Mujeres: blusa abrochada, falda acomodada, ropa interior. Cambia de ropa o alguna prenda cuando la situación lo amerita (prenda rota, se cayó algún botón, se derramó algo sobre la prenda o de acuerdo a la actividad a realizar).

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN:** Desarrollo Personal y para la Convivencia**EJE:** Desarrollo personal y social**17. REGLAS EN RUTINAS REGULARES (LÍMITES)**

Nota: Esta secuencia se puede trabajar a la par con la de “expresión y reconocimiento de sensaciones y sentimientos en la regulación de la conducta”, que se encuentra en este mismo campo de formación y eje.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Comienza a regular sus horarios de sueño y alimentación.	Permanece despierto por periodos más largos de tiempo, sin llorar.	Anticipa rutinas en actividades cotidianas de casa y escuela.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Expresa necesidades básicas como comer, dormir, ir al baño o afecto, acordes a los horarios establecidos en casa y escuela.	Cuando expresa alguna necesidad básica, es capaz de esperar a que alguien pueda satisfacerla.	Acepta que se suspenda una actividad de su interés aun sin que la haya terminado si se le explica la causa.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Acepta actividades que le implican un reto, tolerando la frustración que le ocasionan algunos errores u omisiones al realizarla.	Reconoce y sigue las reglas en casa y escuela.	Reconoce causas y consecuencias de sus acciones más comunes y las acepta.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

18. EXPRESIÓN Y RECONOCIMIENTO DE SENSACIONES Y SENTIMIENTOS EN LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA.

Nota: Para lograr el aprendizaje planteado para quinto grado es necesario que la enseñanza y aplicación de técnicas empiece desde que inicie el nivel de primaria.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Reacciona al escuchar la voz o recibir alguna respuesta ante una expresión de un sentimiento.	Expresa mediante gestos o movimientos determinados, las sensaciones y sentimientos de agrado, temor, tranquilidad o intranquilidad, que le generan las personas que conoce o experiencias que vive.	Busca compañía cuando se siente solo. Repite frases (“te acompaño” “yo juego” “me juntas”) para incluirse en actividades cuando se le indica.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Utiliza inicialmente algún lenguaje para hacerse entender y expresar algún malestar físico. Busca consuelo de algún ser querido.	Manifiesta situaciones que le provocan agrado, bienestar, temor desconfianza o intranquilidad. Expresa cómo se siente cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.	Acepta a personas con las que convive cotidianamente, tolerando algunas situaciones que le son desagradables. Controla ocasionalmente sus reacciones. Se incluye en actividades con personas de su agrado de manera espontánea
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Reconoce y diferencia las expresiones características de cada emoción. Regula la expresión de sus emociones, de acuerdo al lugar, momento y personas.	Establece relaciones positivas con otras personas, permitiendo que también los demás expresen y regulando su conducta ante situaciones que no son de su agrado. Aplica técnicas aprendidas cuando siente que está perdiendo el control.	Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

19. RESPETO HACIA LOS DEMÁS

Nota: Estos aprendizajes son para alumnos de grados superiores que están en edad y posibilidad de hacerlo, se encuentran graduados para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, si se requiere, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Ver la secuencia “comunicación expresiva (acuerdos y desacuerdos)” del campo de formación de lenguaje y comunicación en el ámbito de participación social, que se ve apoyado por ésta.

Entrega objetos que se le prestan cuando se le indica, con o sin ayuda.	Acepta que una persona conocida lo haga cumplir reglas en contextos conocidos.	Reconoce sus desaciertos una vez que logra tranquilizarse y ayuda a resarcir los daños o desorden que ocasionó a otros.
Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones en diferentes contextos (acata órdenes de personas externas que reconoce como autoridad de ese lugar).	Obedece gradualmente reglas que comprende. Permite que los otros expresen sus ideas o respeta turno, cuando se le indica. Reconoce pertenencias de otros y evita tomarlas si no se las prestan. Acata las sanciones que se le imponen.	Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás. Permite que los demás expresen sus ideas y respeta turnos.
Evita invadir los derechos y/o dignidad del otro, comprendiendo lo que puede hacer o no con las demás personas.	Evita participar en acciones incitadas por terceros que dañen a otras personas, seres u objetos.	Evita agredir de forma verbal o físicamente a sus compañeros. Identifica y expone a terceros las consecuencias de las acciones que no son permitidas.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

20. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE UNA TAREA COMÚN.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Acepta la presencia de personas desconocidas y muestra actitudes de agrado o desagrado.	Asume su responsabilidad en las tareas sencillas que se le asignan.	Participa en juegos sencillos respetando las reglas establecidas.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Acepta desempeñar distintos roles en actividades o eventos.	Toma iniciativa para participar en diferentes actividades en una tarea común y expresa las razones para hacerlo.	Muestra disposición para interactuar con otras personas que tienen distintos intereses y características.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Identifica los beneficios de las reglas y practica el cumplir acuerdos para mejorar la convivencia en la familia y en la escuela.	Usa diversas estrategias para solucionar conflictos y anticipa las posibles repercusiones de sus acciones para sí mismo y para otros.	Reconoce su derecho a intervenir en asuntos que le afectan directamente y en aquellos de interés colectivo mediante diferentes mecanismos democráticos como la votación, la consulta y el consenso.

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la Convivencia****EJE: Desarrollo personal y social****21. RESPONSABILIDAD EN EL CUIDADO DE PERTENENCIAS**

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Reconoce algunas de sus pertenencias (predilectas) cuando las observa, a partir de alguna referencia en particular: color, textura, marcas, logos, etc.	Observa que cada una de sus pertenencias tiene un lugar asignado para guardarlas y conoce el nombre de cada uno de estos lugares y lo que ahí se guarda (Mochila, suéter, bata, colores, etc.).	Observa que cada una de sus pertenencias tiene un lugar asignado para guardarlas, intentando hacerlo en alguna ocasión por interés (mochila, suéter, bata, colores, etc.).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Inicia con el cuidado de sus pertenencias, poniéndolas en el lugar que les corresponde, sólo cuando se le apoya físicamente.	Cuida sus pertenencias, poniéndolas en el lugar que les corresponde, sólo si se le recuerda constantemente.	Cuida sólo las pertenencias que son de interés sin que se le recuerde.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Cuida sus pertenencias que lleva a algún lugar, sin ayuda.	Solicita al final de la actividad o la jornada que le devuelvan sus pertenencias cuando las prestó.	Cuida sus pertenencias y las de otros.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la Convivencia

EJE: Desarrollo personal y social

22. USO DEL TELÉFONO

Nota: Esta secuencia puede trabajarse a la par con la de “dar información sobre su persona y su familia”, que se encuentra en el campo de formación de lenguaje y comunicación en el ámbito de participación social.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Escucha diferentes timbres de teléfono de casa y celular. Observa frecuentemente el proceso de una llamada telefónica.	Juega a hacer llamadas en teléfonos de juguete. Repite después de un adulto el nombre de los números que va oprimiendo.	Contesta el teléfono cuando se le indica y pregunta quién llama o a quién le llaman. Deja el teléfono descolgado para pasar la llamada a quien le llaman.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Contesta el teléfono, platica sí se le dice quién está llamando o reconoce una voz familiar. Marca sin un orden números de su interés.	Logra marcar teléfonos de uso más frecuente con ayuda de un adulto para evitar un error de marcación. Memoriza su número telefónico con ayuda de diversos referentes en casa y escuela.	Solicita a personas conocidas y de su interés su número telefónico y lo guarda con ayuda en sus contactos o agenda con algún error al anotar o marcar el número. Sabe la cantidad de dígitos que debe tener un número telefónico.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Recibe llamadas y cuando quiere realizar una llamada busca el teléfono de la persona en sus contactos o agenda. Hace uso de diferentes tipos de teléfonos y de las funciones que le son más significativas.	Usa su agenda telefónica para localizar números de uso frecuente (en algunos caso empezará a organizar con ayuda su agenda por nombre y apellido).	Usa de forma convencional el teléfono celular y de casa al hacer y recibir llamadas. Sabe de memoria su número celular, de casa o uso frecuente.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

23. ELEGIR ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Escoge entre dos opciones la que más le gusta, con ayuda (el juguete, alimento, ropa, etc.).	Escoge entre varias opciones la que más le agrada, sin ayuda (cantos, personas, dulces, etc.).	Juega libremente con el material que se le proporciona cuando ha terminado las actividades designadas.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Participa en actividades de ocio en un nivel simple (por ejemplo rally, elaboración de manualidades, juegos, bailes, juegos de mesa, teatro, disfraces, etc.).	Participa en actividades durante su tiempo libre iniciando a expresar alguna preferencia.	Participa en actividades organizadas por terceras personas en su tiempo de ocio solo si se le invita y si es una actividad conocida.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Participa por iniciativa propia, en actividades organizadas por otros en su tiempo libre.	Participa o propone actividades en su tiempo libre como juegos reglamentados, juegos con sus amigos, jugar en la computadora, etc.	Organiza su tiempo con un interés activo en hobbies o pasatiempos (por ejemplo pintar, coleccionar estampillas, monedas, tarjetas, etc.).

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivenciaEJE: Desarrollo personal y social

24. CONCIENCIA DE SÍ MISMO

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Explora sus manos y pies; los observa, toca o succiona.	Golpea, toca o besa un espejo en el momento de observar su imagen.	<p>Observa su imagen en el espejo, la toca y se toca a sí mismo o hace movimientos gruesos (salta, corre, se inclina).</p> <p>Observa algunas de sus estructuras ocultas como dientes, lengua, garganta, etc. Al realizar expresiones faciales.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Voltea al escuchar su nombre, dice que es él cuando observa su reflejo.</p> <p>Se reconoce en fotos y/o videos.</p>	Realiza actividades cotidianas frente al espejo como cepillarse los dientes, peinarse o vestirse, y reconoce su imagen aunque se modifique considerablemente su aspecto físico (con pinturas, máscaras, etc.).	Se refiere a sí mismo por su nombre y menciona algunos gustos, preferencias y disgustos personales.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Logra mencionar características de personalidad que lo identifican.	Logra diferenciar explícitamente sus características personales de las de otros.	Reconoce características de su forma de ser y actuar cuando otra persona se las menciona. Busca la amistad de compañeros que son afines a él.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivenciaEJE: Desarrollo personal y social

25. INTERÉS PARA INTERACTUAR CON SUS COMPAÑEROS

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Reacciona frente a una situación o acción que interfiere a sus actividades.</p> <p>(Ej si un compañero suelta el llanto, volteo por el sonido que escuchó, si alguien se corta, le llama la atención la sangre, quiere el objeto que le fue arrebatado, etc.)</p>	<p>Realiza actividades al lado de sus compañeros, pero no con ellos.</p> <p>Comparte con uno de sus compañeros experiencias personales y algunas de sus pertenencias si se le indica y convence.</p>	<p>Realiza actividades con sus compañeros, alternando con ayuda la participación de cada uno.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Interactúa con los demás en un período corto de tiempo (por ejemplo: enseñando u ofreciendo juguetes, ropa u objetos) y con algunas reservas.</p>	<p>Comparte de manera espontánea sentimientos, ideas y artículos de interés común dentro y fuera del aula con algún compañero en particular.</p>	<p>Se integra al trabajo por equipo dentro del salón de clase y a grupos de esparcimiento fuera de él.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Reconoce las habilidades de sus compañeros y pide su colaboración para realizar una tarea específica con o sin ayuda.</p>	<p>Interactúa con los demás en juegos o actividades de grupo y comenta con sus compañeros.</p> <p>Distingue compañerismo de amistad.</p>	<p>Interactúa con sus amigos y si alguien ajeno al grupo se integra, es capaz de aceptarlo e involucrarlo en las actividades que realizan.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo personal y para la convivencia

EJE: Desarrollo personal y social

26. PERMANENCIA Y PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DENTRO Y FUERA DEL SALÓN DE CLASE

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
<p>Permanece forzosamente en el salón, haciendo aún rabieta, ocasionalmente intenta salirse.</p> <p>Participa en actividades con ayuda física.</p>	<p>Interrumpe sus rabieta ocasionalmente cuando observa de manera pasiva las actividades que realizan sus compañeros, volteando espontáneamente cuando escucha o ve algo que llama su atención.</p>	<p>Controla sus rabieta, cuando observa alguna actividad de su interés, que realizan sus compañeros, y si se le invita a integrarse a la actividad se niega a participar.</p> <p>Intenta involucrarse en actividades de juego, sin embargo, cuando se le invita a participar se retrae.</p> <p>Realiza las actividades con apoyo y/o supervisión constante.</p>

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Acepta ingresar al salón sin forzarlo y en algunas ocasiones muestra interés por relacionarse con alguno de sus compañeros, lo que le facilita su permanencia en el salón.</p> <p>Participa en algunas actividades cuando tiene un rol protagónico.</p>	<p>Participa en algunas actividades de su agrado, de manera espontánea permaneciendo la jornada con agrado.</p> <p>Busca acercamiento con algún (os) de sus compañeros.</p>	<p>Disfruta lo que hace en el salón de clase y lo muestra con agrado cuando llegan por él.</p> <p>Participa en actividades de grupo con apoyo y/o si se le anima.</p> <p>Realiza actividades que se le asignan, requiriendo apoyo para concluir las.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Disfruta de la mayoría de las actividades que realiza en la escuela y manifiesta su agrado por asistir diariamente y ser reconocido por sus logros.</p> <p>Lleva a cabo una tarea buscando apoyo para terminarla cuando algo se le dificulta.</p>	<p>Valora lo que hace en su jornada laboral como parte de aprender cosas que puede aplicar en su vida cotidiana y que empiezan a tener el reconocimiento familiar.</p> <p>Realiza una o más tareas cotidianas de principio a fin, sin ayuda.</p>	<p>Reconoce los resultados de su propio esfuerzo al lograr sus metas en las actividades y algunas veces pide el reconocimiento de los demás.</p> <p>Participa en actividades de grupo espontáneamente, motivando y organizando a sus compañeros.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

27. RECONOCER SITUACIONES DE RIESGO EN CASA, ESCUELA Y CALLE

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Suspende la actividad que está realizando cuando escucha un tono o ve una acción que indica disgusto, o se le impide realizarla por ser una situación de riesgo personal.	Pone atención cuando se le indica una situación de riesgo en escuela o calle.	Se aleja o se altera manifestando temor cuando se le muestran objetos o situaciones de riesgo.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Reconoce el riesgo específico que implican algunos objetos o situaciones.	Se aleja si ve algún objeto o situación de riesgo sin que se le indique.	Es cuidadoso sobre el peligro de objetos o situaciones de riesgo en la escuela (como lugares en donde están jugando con pelotas, compañeros corriendo, agresiones de compañeros, etc.).
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Es cuidadoso sobre el peligro de objetos o situaciones de riesgo en casa (como cuchillos, envases, cacerolas calientes, estufa prendida, conexiones eléctricas, enchufes, etc.).	Es cuidadoso sobre el peligro de objetos o situaciones de riesgo en calle (carros encendidos, fauna nociva, personas extrañas, etc.).	Previene a otros sobre situaciones de riesgo que ha identificado. Pregunta sobre situaciones u objetos que puedan implicar algún riesgo para su persona o la de alguien más.

APRENDIZAJES ESPERADOS**CAMPO DE FORMACIÓN:** Desarrollo Personal y para la Convivencia**EJE:** Desarrollo personal y social**28. MANDADOS**

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Dirige su vista con ayuda hacia la ubicación de diversos objetos nombrados.	Acompaña a una persona conocida a realizar un mandado, siguiendo una instrucción sencilla.	Localiza y toma un objeto en el lugar indicado con una instrucción sencilla, en un área cercana, con ayuda.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Localiza y toma un objeto en el lugar indicado con una instrucción sencilla, en un área cercana sin ayuda.	Localiza o toma algún objeto que implica buscar dentro de algún mueble, estante o recipiente.	Localiza y toma algún objeto que se le indica en un lugar conocido y cercano sin ayuda.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Realiza mandados con alguna persona cercana aunque esté fuera de su campo visual y con alguna nota (dándole la indicación: “entregale esto a...”).	Realiza mandados con personas conocidas solicitando o entregando algún objeto y repite la frase indicada por la persona que lo envía (“le dices gracias” “que al rato se lo entrego”).	Acepta realizar mandados a personas conocidas aun sin tener mucho contacto entre sí y al realizarlo saluda y se despide de la persona con la que fue enviado de manera espontánea. Ofrece su apoyo en la solución de alguna situación y realiza un mandado como parte de la misma o solicita a otros que colaboren.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

29. COMIDAS EN PÚBLICO

Nota: Esta secuencia se complementa con el de “comer usando utensilios”, “bebida” e “importancia del lavado de manos” de este mismo campo de formación en el eje de desarrollo físico y salud; además de “el plato del buen comer” del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social en el ámbito de naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud.

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Diferencia alimentos de sustancias y objetos no comestibles.	Elige alimentos de su preferencia de entre otros en su contexto inmediato (casa, escuela).	Conoce los diversos tipos de comida que se venden en los lugares públicos y expresa de alguna manera sus preferencias.

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Pide algún tipo de alimento que le gusta sin ayuda de otra persona (como refrescos, helados) en lugares públicos donde se vende exclusivamente ese tipo de alimentos.	<p>Visita lugares públicos cercanos a su casa o escuela donde venden comida.</p> <p>Sigue las indicaciones de un adulto para realizar las actividades que se efectúan en cada uno de ellos.</p> <p>Distingue las características de atención de puestos de comida, bufetes y restaurantes.</p>	<p>Solicita comidas en lugares públicos, eligiendo con ayuda de familiares, una comida completa y balanceada.</p> <p>Solicita la carta y si es necesario la ayuda para conocer el menú o, pide a la persona adecuada su orden cuando el menú está visible.</p>

CUARTO	QUINTO	SEXTO
<p>Pide comidas sin ayuda eligiendo sólo la comida que le gusta y no la que necesita.</p> <p>Ubica su turno identificando a las personas que llegaron antes y después que él para solicitar a tiempo su orden.</p>	<p>Pide comidas completas en lugares públicos sin ayuda de otra persona, intentando hacer un equilibrio entre los diferentes alimentos.</p> <p>Verifica que la orden coincida con lo que solicitó y de no ser así pide se la cambien.</p>	<p>Escoge comida balanceando la cantidad entre cada uno de los alimentos.</p> <p>Solicita y verifica la cuenta con o sin ayuda.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

30. USO ADECUADO DEL MATERIAL

Nota: Esta secuencia es para alumnos de grados superiores que están en edad y posibilidad de hacerlo, se encuentra graduada para alcanzarse al final de un solo ciclo escolar o en el siguiente, si se requiere, por lo que la secuencia que se presenta, pretende mostrar el avance o la complejidad que se irá alcanzando en diferentes momentos del ciclo escolar. Ver la secuencia “responsabilidad en el cuidado de sus pertenencias” de este mismo campo de formación y eje, que es la base de esta secuencia así como el de “interés laboral” del campo de formación de exploración y comprensión del mundo natural y social del ámbito de naturaleza, cuidado personal y promoción de la salud.

Señala su lugar de trabajo en actividades cotidianas.	Elige con ayuda los materiales o instrumentos que va a utilizar en las actividades del día.	Elige sin ayuda los materiales o instrumentos que va a utilizar en las actividades del día.
Utiliza los materiales adecuadamente con apoyo.	Identifica su material y es cuidadoso con él.	Utiliza los materiales adecuadamente, con apoyo, cuidando de mantenerlos ordenados y limpios al terminar la jornada.
Hace uso de nuevos materiales o utensilios y conoce en qué actividades pueden ser utilizados.	Utiliza adecuadamente materiales o instrumentos en las actividades y mantiene orden y limpieza al finalizar la actividad.	Guarda los materiales en el lugar indicado sin apoyo.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Desarrollo personal y social

31. PROTECCIÓN PERSONAL

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Permite que lo cambien de pañal personas que le dan seguridad y confianza.	Sabe que después de pararse del baño es necesario que le suban el pantalón o le bajen el vestido.	Impide que entre otra persona cuando va al baño (si otro compañero entra lo saca si puede o le avisa alguien para que lo haga).

PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Se desviste sólo con personas de confianza que desde pequeño le han ayudado a cambiarse.	Realiza acciones de protección a su persona, si percibe alguna actitud extraña por parte de otras personas, que afecten su integridad personal.	Reconoce acciones maliciosas de personas que le rodean y evita peligros en relación a ello.

CUARTO	QUINTO	SEXTO
Comprende que hay que evitar saludos efusivos cuando alguien le da una demostración de “afecto” que lo hace sentir incómodo.	Reconoce a personas de confianza a quien puede contarle cosas íntimas y que le ayuden a evitar riesgos.	Reconoce el espacio vital propio y el de los demás y lo respeta.

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Expresión y apreciación artística

32. SENSACIONES

Nota: Los siguientes aprendizajes pueden o no trabajarse en el orden que aquí se presenta, pues lo importante es estimular sus sentidos ya que entre más estimulados se encuentren, existen más canales de percepción que favorecen el aprendizaje y la comunicación.

<p>Observa diversos estímulos visuales cambiantes (siempre y cuando no sean niños con crisis epilépticas o con alguna contraindicación médica).k</p> <p>Manipula diversos objetos con texturas diferentes.</p> <p>Escucha música de diversos géneros</p> <p>Percibe aromas característicos de algunos lugares (comida, frutas, de medicamentos, dulces, etc.)</p>	<p>Modela con masas después de escuchar un cuento, sentir texturas, escuchar algún tipo de música, al acontecimiento agradable o desagradable o de imaginar algo.</p>	<p>Prueba diversos alimentos nuevos y expresa con colores las sensaciones que experimentó con algunos de ellos (el que más le gustó o que no le gustó).</p>
<p>Experimenta sensaciones en diversas partes del cuerpo con diversas texturas, temperaturas o sustancias.</p>	<p>Percibe mediante su olfato diversos olores agradables y desagradables y manifiesta sus sensaciones con representaciones corporales.</p>	<p>Expresa sus sensaciones al representar otros personajes de su agrado.</p>
<p>Expresa sus sensaciones al representar seres reales o ficticios que no son de su agrado.</p>	<p>Escucha diversos sonidos de la naturaleza y del medio ambiente y expresa los de su agrado mediante diferentes manifestaciones.</p>	<p>Experimenta y propone diversas manifestaciones de arte en alguna actividad y proyecto de acuerdo a las aprendidas con anterioridad.</p>

APRENDIZAJES ESPERADOS

CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la ConvivenciaEJE: Expresión y apreciación artística

33. COMUNICACIÓN NO VERBAL

INICIAL	MATERNAL	PREESCOLAR
Experimenta diversas sensaciones al mover o moverle diferentes partes de su cuerpo (sobre todo aquéllas que tienen articulaciones).	Participa en diversos juegos en los que tiene que contraer o des contraer alguna parte o todo su cuerpo (caras y gestos, estatuas de marfil, stop, etc.).	Modela con diversas masas lo que le provocan diversos estímulos visuales, auditivos, táctiles y olfativos.
PRIMARIA		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Juega con títeres, máscaras, vestuario, representando diversos personajes reales y ficticios (los movimientos y gestos que los identifican).	Expresa corporalmente las sensaciones que le provocan diferentes estilos de música, palabras, fenómenos, sonidos, etc.	Interpreta o imita con su cuerpo o alguna parte de él, lo que observa en diversas imágenes.
CUARTO	QUINTO	SEXTO
Expresa sentimientos a través de diferentes obras de arte (pintura, escultura, dibujos, textos, algún instrumento musical, etc.).	Adapta la expresión de sus diálogos, tono, gestos, de acuerdo a la situación o a las intenciones y características de un personaje real o ficticio.	Participa en representaciones de obras teatrales sencillas, que requieren de expresiones corporales (de estados de ánimo, representaciones de seres o fenómenos, etc.) y las disfruta.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



PLANEACIÓN DIDÁCTICA

“La planeación didáctica es la acción de precisar las actividades previamente anunciadas, tratando de ordenarlas convenientemente, temporalizarlas y secuenciarlas de acuerdo con los criterios construidos por los enfoques y dotándolos de unas estrategias complejas de acción, para dar como resultado un plan de acción” (SEP, 2010, en Módulo 2 del Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados). La planeación didáctica es una herramienta que realiza el maestro de CAM, para dar vida a todas aquellas actividades y recursos que permitan el logro de aprendizajes esperados pertinentes y adecuados, que contribuyan al desarrollo de las competencias para la vida y a responder a sus necesidades múltiples de atención.

Esta planeación presenta variaciones en torno al especialista que la realiza. Como ya se ha mencionado en otros apartados de la guía, cada miembro de las áreas de atención ha de contribuir al logro de metas comunes, pero sin perder de vista la perspectiva del trabajo que le corresponde. Así reconocemos que el docente plantea secuencias didácticas en su trabajo, para favorecer el logro de aprendizajes esperados, que a su vez, se relacionan con los aprendizajes definidos en la PCA, que es una planeación a largo plazo, por considerar sus resultados al término de un ciclo escolar. De este mismo documento, debe también derivarse la planeación que realizan los distintos miembros del equipo de apoyo, para que a través del trabajo de habilidades, se vean favorecidos esos aprendizajes esperados que se mencionan.

Lo relevante aquí, se encuentra en el hecho de partir de situaciones generales a otras más particulares que permitan realizar precisiones en la atención e intervención educativa que se realizará con los alumnos, ya que debe hacerse evidente la relación que existe entre todas las acciones realizadas en el proceso de atención, destacando el vínculo que debe darse entre la evaluación inicial realizada, con la Propuesta Curricular Adaptada, la planeación y la intervención. El docente debe ser capaz de identificar la zona de desarrollo real y la potencial respecto a los aprendizajes que el alumno ha adquirido hasta el momento, a fin de reconocer el paso siguiente que se debe dar, tanto al hablar de la PCA como de la planeación. En el caso de la PCA, puede observarse algo como lo siguiente, tomando como referente la guía curricular para CAM, sin descartar que un ejercicio similar pueda y deba hacerse al considerar el uso de otros materiales, donde se elijan aprendizajes esperados.

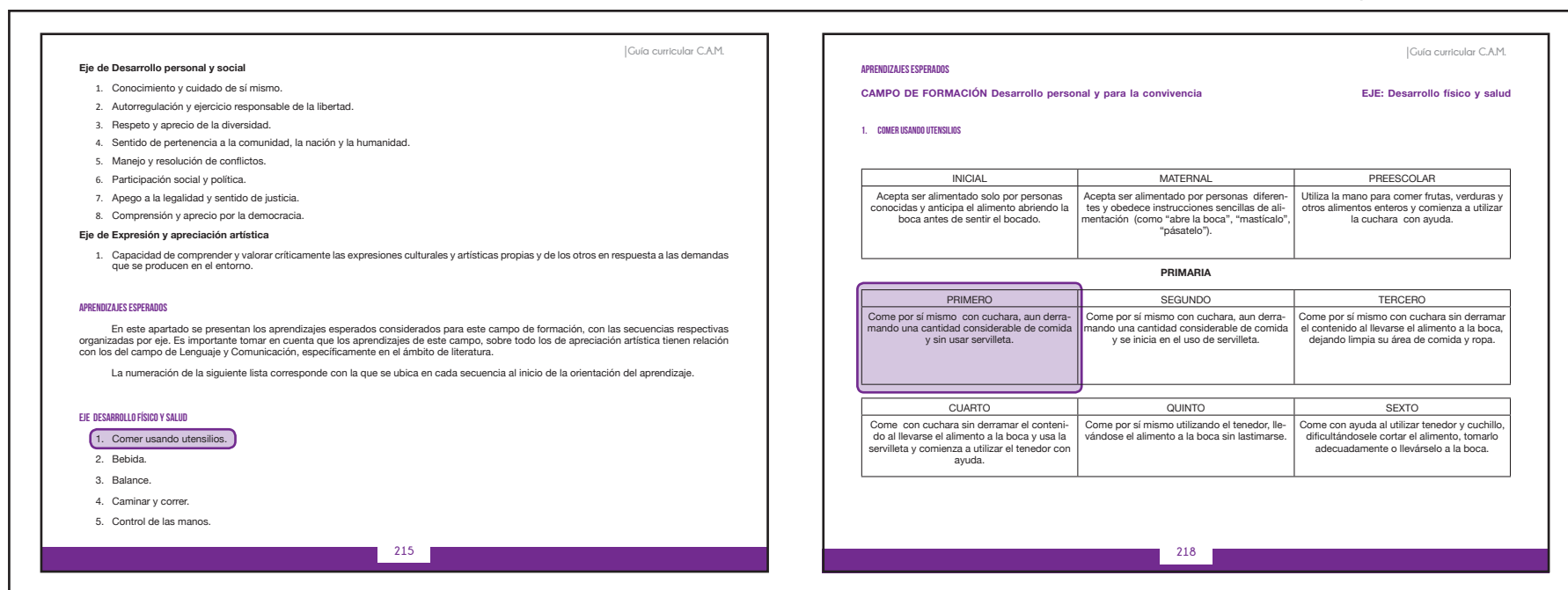


Figura 19. Ejemplo de selección de aprendizaje esperado en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia, considerando que el desempeño actual del alumno se encuentra en el nivel de preescolar y se pretende que al finalizar el ciclo se logre el de primero, que corresponde al área sombreada.

Sin embargo, el trabajo no termina aquí, pues este aprendizaje no puede registrarse de la misma manera durante todo el ciclo escolar en la planeación didáctica, ya que se repetiría el mismo aprendizaje en cada periodo de tiempo, pareciendo que no ha habido avance. Entonces, ¿qué debe hacer el docente? Pues lo más correcto resultaría una dosificación del mismo, para dividirlo en partes que permitan su trabajo más preciso y se considere, desde luego, la progresión y aumento en el nivel de complejidad del mismo, a lo largo del ciclo, con la finalidad de que sea accesible para el alumno, pero de igual manera, le implique un reto adecuado en cada momento. Como un ejemplo, y continuando con el aprendizaje ya mencionado, se puede observar a continuación el desglose que hace un maestro de éste, considerando cinco niveles distintos, que puede ir equiparando con los bimestres que trabaja a lo largo del ciclo escolar, aclarando que este desglose es el mínimo que debe hacerse, considerando los cortes para la realización del registro de evolución; sin embargo, puede dividirse en tantas partes como sea necesario, de acuerdo al periodo de planeación establecido en cada centro de trabajo.

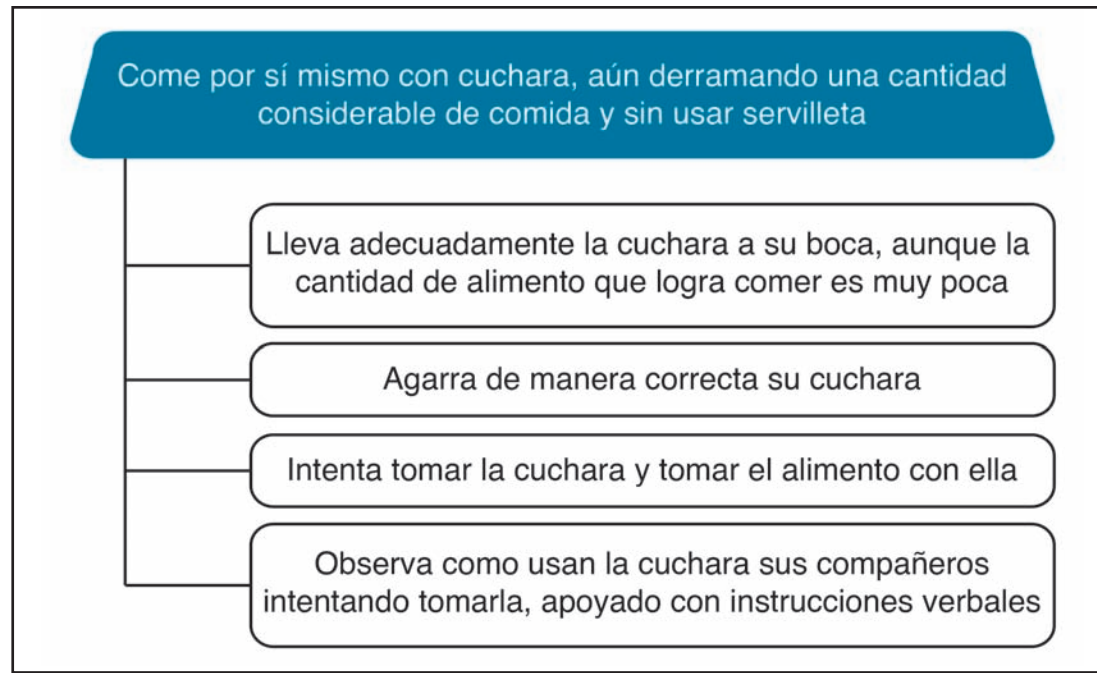


Figura 20. Ejemplo de desglose de un aprendizaje esperado de la PCA, para su trabajo en cinco bimestres, durante el ciclo escolar, donde se observa la progresión y complejización de la parte inferior a la superior.

La planeación para que sea de utilidad, debe contar con los siguientes principios:

- **Factibilidad:** Ser realizable, adaptarse a la realidad y a las condiciones objetivas. De nada serviría registrar que se hará una visita a un determinado lugar, si realmente no se puede realizar por no contar con los requerimientos necesarios como la transportación, autorizaciones de padres, confirmación de visita por parte de quienes están a cargo del lugar, etc.
- **Objetividad:** Con base en datos reales, no en opiniones subjetivas. Se ratifica la necesidad de un conocimiento amplio y suficiente de los alumnos, ya que no se pueden plantear actividades basadas en la creencia (“yo creo que sí lo puede hacer”), sin estar completamente seguros.
- **Flexibilidad:** De manera que puedan hacerse adaptaciones al enfrentar situaciones imprevistas y que puedan tomar otros cursos de acción sin alterar el aprendizaje propuesto. Aquí se hace necesaria la habilidad del docente para tener claridad en lo que pretende lograr con tal o cual actividad, para que pueda cambiarla por una similar, de no ser posible su implementación tal como se tenía pensado, pero que ésta siga favoreciendo el mismo aprendizaje esperado que se tenía planteado. Lo importante es que el docente eche mano de su capacidad de improvisación (relativamente, ya que si se tiene claro el aprendizaje, no se está improvisando totalmente), claro está que sea sin que se abuse y toda la intervención surja de una eterna improvisación.

- **Integradora:** Que exista una integración del trabajo de competencias y aprendizajes y que integre a la totalidad del grupo. Debe realizarse una buena coordinación y relación entre todos los elementos de la planeación, los aprendizajes que se proponen y sobre todo, que considere la participación de todos los alumnos.
- **Diversificada:** Reconocimiento de la diversidad, al implementar variantes o adaptaciones curriculares. Al identificar las características de todos los alumnos, desde la planeación se podrán definir actividades específicas para algunos en particular, a fin de que su aprendizaje o participación no se vean disminuidos por no contar con los elementos necesarios. La planeación siempre debe manifestar esas diferencias en los grados de complejidad que se requieran para responder a las necesidades de un grupo de alumnos o de uno de ellos en específico.

ELEMENTOS DE LA PLANEACIÓN

La planeación didáctica, para que resulte un apoyo a la labor del maestro debe contar con ciertos elementos mínimos que le permitan identificar rápida y precisamente todo lo que requiere para su intervención con los alumnos: ¿qué hacer?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con qué? Todo esto puede encontrarse en los elementos que a continuación se presentan y que coinciden con los que se proponen dentro de los programas de estudio 2011, mismos que permiten dar respuesta a las preguntas anteriormente planteadas; recordando que lo verdaderamente importante es que se consideren y registren por escrito todos ellos, como mínimo, independientemente del formato que se use, ya sea uno definido por la zona escolar o CAM en que se encuentra adscrito el maestro, o bien, uno que sea diseñado por éste.

- **Campo de formación:** Organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.
- **Competencias o saberes:** Conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren movilizar dentro de las secuencias didácticas.
- **Aprendizajes esperados:** Es el indicador de logro de una competencia y se obtiene como resultado al poner en práctica actividades y recursos didácticos. Se consideran un referente de planeación y evaluación. Deben ser acordes a las necesidades de los alumnos y ubicarse dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.
- **Secuencia didáctica:** Conjunto de estrategias y actividades que se requieren para la movilización de saberes y el logro de aprendizajes esperados. Consta de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
- **Tiempo/periodo:** Precisión del tiempo requerido para llevar a cabo las secuencias didácticas y lograr los aprendizajes esperados propuestos.
- **Recursos didácticos:** Elementos con los que se cuenta para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo variados, adecuados y pertinentes para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos.
- **Evaluación:** Valorar el saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y saber ser (actitudes y valores). Es formativa. Es importante la autoevaluación y coevaluación. Existen varios instrumentos que pueden y deben utilizar de manera pertinente y adecuada como son: bitácora, ejercicios de los alumnos, listas de cotejo, evidencias fundamentales de avances en portafolios, autoevaluación y rubricas, entre otros.

PRECISIONES DE LA PLANEACIÓN

Al planear secuencias didácticas, se debe tomar en cuenta:

- Partir de *situaciones significativas y funcionales* dentro de la realidad del *contexto*.
- Contener *modelos* que presenten una visión completa de las *diferentes fases* que los componen y *aplicarlos en diferentes situaciones y contextos*.
- Sea una secuencia clara y con orden de actividades de proceso gradual de complejidad.
- Las secuencias deben permitir la *práctica guiada o andamiaje* en diferentes momentos para retar a los alumnos y mantener su interés.
- Planear secuencias que permitan el *desarrollo independiente* de los alumnos; el *trabajo colaborativo*, donde puedan mostrar su grado de *desempeño y autonomía*.

Algunas otras recomendaciones referentes a la planificación, pueden ser o fueron ya identificadas en el principio: Planificar para potenciar el aprendizaje. A continuación, lo que se presenta son algunas de las características del trabajo por proyectos didácticos y el aprendizaje basado en problemas.

PROYECTO DIDÁCTICO

¿QUÉ ES UN PROYECTO DIDÁCTICO?

Es planear juegos y actividades articuladas entre sí por un hilo conductor para organizar el trabajo escolar, favoreciendo la aplicación integrada de aprendizajes que respondan a las necesidades e intereses del alumno. Permite abordar diferentes temas transversales, de los diferentes campos de formación, que se vinculan con los aprendizajes (SEP, 1992).

¿POR QUÉ ES BUENO EL TRABAJAR POR PROYECTOS?

Los proyectos fortalecen el desarrollo de las competencias transversales al tener la posibilidad de integrar y relacionar los aprendizajes de los diversos campos de formación debido a que permite el abordaje de distintos temas desde las perspectivas particulares de los campos de formación, plantea retos de aprendizaje en los aspectos comunicativos, económicos, afectivos, éticos, funcionales, estéticos, legales y culturales. Así mismo favorece la interacción entre los alumnos, docentes y comunidad, al intercambiar experiencias y fortalecer habilidades ya adquiridas y/o la posibilidad de adquirir otras nuevas.

¿QUÉ DURACIÓN TIENE?

Su duración y complejidad puede variar, dependiendo de los periodos de planeación didáctica que se trabajen en cada centro; sin embargo, es importante prever y tomar conciencia del tiempo a través de distintas situaciones; por ejemplo, cuando se dice: “mañana buscaremos...”, “ayer hicimos...”, etc., con lo que el niño logre recordar momentos vividos y tener presente la sucesión de hechos que integrará por medio de la experiencia, tareas y juegos diversos. También tiene que ver con los propósitos que planté el docente y con la organización de cada una de las tareas para lograr determinado objetivo (buscar materiales, escribir y/o representar cada una de las acciones que realizarán durante el proyecto, la ejecución de las mismas y el tiempo para evaluarlas). Es por eso que la organización del tiempo no será rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y requerirá en forma permanente, la coordinación y orientación del docente hasta lograr el fin común.

¿CUÁLES SON LAS ETAPAS DE UN PROYECTO?

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: elección, planeación, desarrollo y socialización (evaluación).

Elección. Durante esta fase del proceso, los alumnos deberán elegir uno de los temas que el docente sugiere. Esta elección se fundamenta en aquellos aspectos de la vida del niño que al ser significativos para ellos, permiten abordarlos con gusto e interés.

Planeación. Ubicar los campos de formación a trabajarse de manera conjunta y articulada, las competencias, los aprendizajes esperados, los temas transversales, imaginar las actividades a desarrollar retomando algunas de las sugeridas en los programas de estudio u otros materiales, los recursos necesarios y los tiempos. Se elige a partir de los intereses y retos del grupo, puede ser una situación conflictiva que resolver, un tema, prácticas sociales que se quieran poner en juego, entre otros considerando los conocimientos previos con que cuentan. Se toma en cuenta el número de alumnos, las posibilidades de su realización, establecer las reglas de participación de cada uno. Se deben definir claramente los productos finales y las formas de evaluación del desempeño grupal e individual.

Desarrollo. Se pone en práctica el proceso del proyecto. Esta fase es compartida con los alumnos y alumnas, desde el momento en que se determina el tema. Se inicia con la recuperación de los conocimientos previos. Se continúa con la organización y realización de actividades para reconocer, analizar y resolver los retos o problemas a resolver en los tiempos establecidos y *con un seguimiento y evaluación continua*. Durante el proceso se recuperan los productos parciales y se elabora el final. El trabajo se realiza de manera individual, en equipos y grupal.

Socialización. Significa la presentación de los productos a destinatarios determinados, que incluso pueden trascender el ámbito del aula. Generalmente, los proyectos involucran la elaboración de productos específicos para exposiciones y demostraciones públicas, **documentos**, periódicos y objetos de diversa índole dirigidos a destinatarios reales. Incluye también la evaluación de los productos finales por la comunidad educativa.

¿QUÉ TEMAS PUEDO TRABAJAR EN UN PROYECTO?

Existe una gran variedad de temas que pueden abordarse, desde los temas de relevancia social hasta aquellos que pueden generarse desde los diversos campos de formación, como los que a continuación se mencionan, destacando que no son los únicos, puesto que serán tan

ricos y variados como la creatividad del maestro, y que deben ser detonantes del abordaje de aprendizajes de todos los campos de formación, estableciendo un vínculo entre dichos temas con las características y necesidades del alumno y su contexto.

- **Lenguaje y comunicación:** La biblioteca, el teatro, los letreros, el noticiero, el cancionero, etc.
- **Pensamiento matemático:** La tiendita, el mercado, el calendario, etc.
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social:** La cosecha, las herramientas de cada oficio, los recursos de mi comunidad, etc.
- **Desarrollo personal y para la convivencia:** Las fiestas de mi comunidad, el restaurante, las recetas, la lavandería, etc.

¿QUIÉNES PARTICIPAN EN LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO?

El proyecto puede ser de aula o escolar. En el proyecto de aula participan el docente y sus alumnos. En el escolar, además de ellos, podrá participar el resto del personal que labora en el centro o que de alguna manera participa activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno. Sin embargo, en ambos casos se puede integrar a cada proyecto a compañeros de otro grupo u otra escuela, para que participen en el desarrollo del mismo. Además, en el momento de la socialización se puede presentar a todo el centro escolar o incluso a la comunidad.

¿CUÁL ES EL PAPEL DEL DOCENTE?

La función general del docente es guiar, promover, orientar y coordinar todo el proceso educativo, sin embargo, en el desarrollo mismo de todo el proyecto, es de fundamental importancia que en cada una de las etapas el docente esté atento a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los alumnos muestren, a comprender la lógica de lo que expresan a través de lo que dicen, dibujan o construyen; así como promover que los alumnos reflexionen y respondan a cuestionamientos sobre lo que realizan y que valoren su participación, reconociendo su esfuerzo en cada una de las actividades en que participó y los resultados que obtuvo. Cabe señalar que todo esto se dará en forma paulatina. Considerando que se trata de aprendizajes fundamentales para la vida futura de los alumnos, como seres responsables, seguros y solidarios, el maestro también debe estar atento para identificar y considerar siempre las habilidades de cada alumno, la forma específica en que cada uno trabajará en el proyecto y las habilidades que pueden aprender unos de otros, no sólo en el desarrollo del proyecto sino a lo largo de cada etapa, pues el conocimiento del alumno debe verse reflejado desde la elección y planeación.

¿CÓMO PARTICIPAN LOS ALUMNOS?

El trabajo grupal adquiere especial interés en los proyectos, ya que cada uno de los integrantes tiene diferentes habilidades que habrá de poner en juego para ejecutar las acciones que le correspondan; asimismo, podrá despertar su interés por adquirir habilidades que poseen sus compañeros al tener que ejecutar ciertas actividades con ellos y sentirse capaz de realizarlas o motivados por querer hacerlas. También se puede trabajar por equipos para realizar determinadas tareas que implican poner en juego habilidades muy específicas para una tarea. La forma individual se usará, sobre todo, en aquellos alumnos que les favorece más trabajar de esta manera, ya sea porque les gusta hacerlo de este modo; porque se les dificulta relacionarse con más de una persona; o bien, porque de esa manera puede concentrarse en las actividades.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación, en el planteamiento que hace la actual reforma educativa, es de un enfoque formativo, que se remite a los procesos y avances que van obteniendo los alumnos en torno al desarrollo de competencias, que se evidencian a través del logro de los aprendizajes esperados.

En el apartado referente al principio de Evaluar para aprender, se mencionó de manera general las evaluaciones más comunes que se aplican en CAM, por las distintas áreas con que cuenta el centro (pudiendo ser algunas o todas las que siguen, como mínimas indispensables para el funcionamiento de la institución: aprendizaje, psicología, comunicación, trabajo social y dirección). Estas evaluaciones, se refieren, a las que se aplican en la generalidad de los CAM; sin embargo, esto no quiere decir que sean las únicas, o que deban aplicarse todas a todos los alumnos; sino más bien, se presentan como las diversas opciones que se pueden encontrar para la evaluación, a fin de identificar la o las que sean más acordes para la aplicación, con base en las características de los alumnos y la información que se requiere conocer, así como de acuerdo al momento del ciclo escolar y parte del proceso de atención en que se encuentren. Desde luego, éstas son sugerencias; los docentes y equipos de apoyo, pueden buscar nuevas formas de evaluar siempre y cuando sean adecuadas y pertinentes, sobre todo, privilegiando la evaluación dinámica.

Las competencias profesionales con que cuentan y van desarrollando los especialistas de los centros de atención múltiple, les permitirán hacer uso de los conocimientos y habilidades que poseen sobre estos instrumentos de evaluación, o bien, realizar una investigación que les permita conocer las características de aquellos que pudieran desconocer, de los mencionados o de otros con que se encontrarán a lo largo de su vida profesional.

Se considera que en este espacio, será de interés, sobre todo para los docentes, el contar con alguna información sobre los instrumentos de evaluación formativa, que propone la RIEB, entre los que se encuentran como más comunes: la lista de cotejo, escala estimativa, rúbrica, portafolio de evidencias, bitácoras, etc. Se presentan a continuación.

LISTA DE COTEJO:

Este instrumento se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado. Esta definición limita el alcance de este instrumento, en el sentido que no todo es blanco o negro, sin embargo, la lista de cotejo se puede utilizar para evaluar aprendizaje actitudinal como también aprendizajes de procesos o procedimientos, esto último referido a evaluar si los procedimientos que requiere una determinada tarea para llevarla a cabo se han realizado o no, esto implica necesariamente conocer en forma previa por parte del alumno, el listado de procedimientos requeridos para alcanzar el objetivo. Además, una lista de cotejo debe tener presente los siguientes puntos como mínimos:

- Cada ítem o indicador debe ser presentado simple y claramente para que el evaluado o evaluador comprenda qué se espera.
- Los ítems deben estar relacionados con las partes importantes (pasos críticos) de la destreza y no sobre los puntos obvios que generalmente son conocidos por los involucrados. Se debe focalizar sobre lo que le agrega valor a la tarea.
- La secuencia de los ítems debería ser la misma secuencia de los pasos necesarios para completar la tarea.

En cuanto a la construcción del formato, debe incluir los siguientes aspectos:

- Nombre del evaluado.
- Fecha de la observación.
- Nombre del evaluador.
- Título de la tarea.
- La lista de los ítems.
- Dos columnas Si/ No;
- Una sección para observaciones o comentario acerca del trabajo.

Un ejemplo de este instrumento puede ser el siguiente, en que se presenta una lista de cotejo para evaluar el lavado de manos en un alumno. Si esta situación pretende evaluarse para todo el grupo o más de un alumno debe modificarse el aspecto de la tabla para incluir el nombre de los alumnos.

Lista de cotejo para evaluar logros en el lavado de manos

Nombredelalumno: _____

Fecha(s)deaplicación: _____ GradoyGrupo: _____

Aplicador: _____

Objetivo: Conocer cuál es el nivel de competencia en la actividad del lavado de manos, a fin de modificar o incorporar las condiciones educativas que más le favorecen.

Instrucciones: A continuación se presenta una tabla con una serie de indicadores relacionados con las acciones que se espera desarrolle el alumno dentro de la tarea del lavado de manos. Al lado de cada indicador está un recuadro para marcar con una “X” aquellas acciones que ha logrado realizar hasta el momento de la observación. En la siguiente columna, se pueden registrar algunas observaciones de situaciones significativas que precisen cómo realiza la actividad, qué materiales o ayudas requiere.

Aspectos a observar	Logrado	Observaciones
Abre la llave		
Moja sus manos con agua		
Pone jabón en sus manos		
Frota sus manos		
Enjuaga sus manos con agua		
Cierra la llave		
Seca sus manos		

Otras notas u observaciones: _____

Elaboró:

Vo. Bo. Director (a):

Firma

Firma

Figura 21. Ejemplo de lista de cotejo para la evaluación de un alumno. Esta lista de cotejo considera únicamente el registro de si se logran o no los aspectos que se contemplan para observar.

ESCALA ESTIMATIVA

Este instrumento es una lista de cotejo, pero enriquecida, pues no se limita a señalar la presencia o ausencia de una característica observada, sino que indica gradualidad de esa característica en el evaluado, sin embargo, hay que tener cuidado con la tendencia a evaluar con calificaciones intermedias para evitar conflictos evaluador-evaluado o evitar por parte del evaluador una tarea evaluativa más rigurosa y objetiva que conlleva necesariamente un mayor trabajo.

Estas escalas presentan una mayor creatividad a la hora de diseñar formatos de evaluación, midiendo esta gradualidad a través de símbolos, números o descripciones. Una escala de valor es más apropiada para evaluar la calidad de un trabajo o producto, así como para el caso de aspectos afectivos o actitudinales de los alumnos, pues ofrece una mayor amplitud y profundidad en las variables a incluir en la evaluación.

En un instrumento como la escala estimativa, donde se pretende evaluar el rendimiento de un alumno en torno a la calidad de un trabajo, producto, conducta o actividad; se deben considerar los siguientes puntos:

- El listado de ítems o rasgos de evaluación debe incluir todos los criterios esenciales que necesariamente debe tener un producto calificado o la actuación esperada en su graduación máxima.
- Los ítems deben dividir los componentes que pueden ser valorados,
- Cada componente de la lista debe ser valorado de acuerdo al criterio especificado en el objetivo.
- La escala de valor debe ser clara, simple y fácil de usar para el evaluador y debe presentar rangos para la elección, tales como: muy bueno, bueno, suficiente, insatisfactorio; entre otros que sean más convenientes según el objetivo, pues en el caso de ciertos desempeños o conductas podría resultar más útil hablar en términos de frecuencia como: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre o siempre.
- Las partes que deben incluirse en una escala de valor son:
 - Nombre del (los) alumno (os) a ser observado (s).
 - Fecha (s) de la observación.
 - Nombre del evaluador.
 - El título del producto, tarea o comportamiento a evaluar
 - Indicaciones.
 - La lista de los ítems o componentes que serán valorados.
 - Una columna para los valores, rangos o niveles.
 - Una sección para comentarios.

A continuación se presenta un ejemplo de este instrumento:

ESCALA ESTIMATIVA

Lavado de manos

Grado: _____ Periodo: _____

CAMPO DE FORMACIÓN: _____

Aspectos a observar Nombre alumnos	Abre la llave			Moja sus manos con agua			Pone jabón en sus manos			Frota sus manos			Enjuaga sus manos con agua			Cierra la llave			Seca sus manos			Observaciones	
	I	M	A	I	M	A	I	M	A	I	M	A	I	M	A	I	M	A	I	M	A		

I: Inicial M: Medio A: Aceptable

Otras notas y observaciones: _____

Elaboró:

Firma

Vo. Bo. Director (a):

Firma

Figura 22. Ejemplo de escala estimativa donde se registran niveles de desempeño de acuerdo a lo observado en diversos aprendizajes. Aquí se representan tres niveles: Inicial (I), Medio (M) y Aceptable (A). Este ejemplo considera un registro para los alumnos de un grupo.

BITÁCORA O REGISTRO ANECDÓTICO:

Consiste en la descripción de comportamientos que se consideran importantes. Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas.

Este instrumento puede ser utilizado por el docente como también por el alumno, puesto que, privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones vinculadas a un tema determinado.

Se pueden abrir fichas o un cuaderno de notas habilitado para ese efecto, dejando registros por alumno o por grupo de alumnos. Debiendo tener presente que se deben realizar observaciones que muestren conductas observables y que respondan a esta denominación y no se confundan con opiniones o prejuicios del docente; aunque sí debe reflejar un buen análisis de la situación que permita el establecimiento de conclusiones objetivas.

Un buen registro debe mostrar la conducta del estudiante en diversos momentos con el fin de ampliar la calidad de la información, con una perspectiva a veces diferente a la observada sólo en el aula, considerando espacios como el patio, cubículos y otras dependencias del CAM. Un registro anecdótico permite dejar registrada información que evidencie el desarrollo cognitivo del alumno o de los alumnos, además de aspectos actitudinales que son de gran relevancia en la formación de cada uno de ellos. Dicha información resulta un insumo para la elaboración de los registros de evolución de los alumnos, sin que se vea como repetir información, sino que la bitácora habrá de proporcionar datos precisos de sucesos cotidianos pero relevantes, mientras que el registro de evolución recopila aspectos muy significativos que dan cuenta de los logros y retrocesos de cada menor a partir de la intervención educativa que se realiza.

Este tipo de instrumento no es sólo un instrumento aplicado por el docente, ya que puede existir la posibilidad de que los alumnos participen en la elaboración de una bitácora que recabe los hechos como ellos los viven. En CAM podría parecer complicado este tipo de registro por parte de los alumnos; sin embargo, mientras se consideren las formas de comunicación utilizadas por los menores, esta dificultad podría verse superada. Es decir, si algún alumno o alumnos no han logrado la lectura y escritura convencional, siempre está la opción de pedir una representación gráfica. Este puede ser un recurso útil, no sólo para la evaluación, sino como una actividad que contribuya al logro y motivación por ciertos aprendizajes escolares, como lo relacionado con la lectura y la escritura, además de un sin número de habilidades que se ven desarrolladas y puestas en práctica como: la atención, memoria, análisis, discriminación de información importante, al igual que la manifestación de ideas e intereses.

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso. Tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje. Favorece los procesos de desarrollo personal. En él pueden ser agrupados trabajos cuidadosamente seleccionados, que resulten evidencias del avance de los alumnos; ya que el portafolio no consiste en un acumulado de todos los productos que se elaboran en el aula. Cada uno de los productos que se integran debe tener un propósito bien definido que ha de hacerse evidente a través de las notas pertinentes, a fin de que cualquier persona que lo observe pueda interpretarlo. Para el docente dichas anotaciones son un apoyo significativo para ubicar el nivel actual del alumno en determinados aprendizajes; lo que por un lado le ayuda a expresar sus logros o retrocesos en un registro de evolución, mientras que por otro, contribuye en la toma de decisiones sobre las acciones a realizar o replantear para continuar con el

proceso de aprendizaje y atender de manera pertinente a sus necesidades educativas especiales prioritarias. Este portafolio también incluye las autoevaluaciones de los alumnos.

La estructura formal que debería contener un Portafolio de Evidencia es la que a continuación se presenta:

- Portada
- Diferenciación, organización y clasificación de cada:
 - Sector de aprendizaje o materias.
 - Trabajos prácticos.
 - Evaluaciones.
 - Otros o varios.
 - Anotaciones personales.
 - Evaluaciones del Portafolio.
 - Conclusiones.

RUBRICA O MATRIZ DE EVALUACIÓN

Se trata de un instrumento de medición, en el que se establecen criterios por niveles, mediante la disposición de escalas. Determina la calidad de los estudiantes en tareas específicas. Especifica qué se espera del estudiante. Establece los criterios de evaluación. Facilita que los estudiantes desarrollen conceptos y destrezas.

Para la elaboración de rúbricas se debe considerar lo siguiente:

- Identificar la competencia o aprendizaje a evaluar en términos de desempeño (proceso o producción determinada).
- Buscar y describir el modelo de un buen trabajo.
- Seleccionar los aspectos (áreas o dimensiones de la competencia o tarea) a evaluar.
- Establecer el número de niveles de desempeño en la escala de calificación (generalmente de 3-5).
- Formular la descripción de los criterios de ejecución de cada nivel y aspecto a evaluar.

APRENDIZAJES ESPERADOS	INCIPIENTE	INTERMEDIO	EXCELENTE
Usa el lenguaje verbal y no verbal para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos.	Emite vocalizaciones para comunicarse.	Emite vocalizaciones y señas para comunicarse.	Se comunica utilizando lenguaje verbal y no verbal, y se relaciona.
Identifica por percepción, la cantidad de elementos en colecciones (mucho, poco).	No identifica la cantidad de objetos en una colección.	En ocasiones identifica donde hay muchos o pocos elementos en una colección.	Identifica las nociones de cantidad mucho-poco.
Representa, mediante el juego y la dramatización hechos de la historia.	No participa en representaciones.	En ocasiones participa en dramatizaciones o juegos de una representación.	Participa en la representación de los hechos de la historia mediante el juego o la dramatización.
Participa en juegos, respetando las reglas y las normas para la convivencia.	Participa en juegos pero no respeta reglas y turnos.	Algunas veces respeta reglas, turnos y normas de convivencia.	Participa en juegos respetando las reglas, turnos y las normas para la convivencia.
Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarelas, pinturas, crayolas, etc.	No utiliza los materiales que se le dan para trabajar.	Utiliza por lo menos 2 materiales o herramientas para elaborar trabajos.	Le da el uso adecuado a los materiales y herramientas para elaborar trabajos.

Tabla 21. Ejemplo de rúbrica para evaluar el logro de algunos aprendizajes esperados.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA Y SITIOS DE INTERÉS

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Centro de Educación Especial Puerta de Santa María. (2009). *Programaciones didácticas. Curso 2009-2010*. Castilla, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Down España y Gobierno de España. (2012). *Proyecto Haz Tic. Guía práctica de aprendizaje digital de lectoescritura mediante tablet para alumnos con síndrome de Down*. España: Zink soluciones creativas.
- Erickson, K. e. (2002). *Olas de palabras. Comunicación aumentativa: Leer y escribir*. (Vol. 3). (C. IMSERSO, Trad.) España: ISAAC.
- Goñi, M. J. (2007). *Apoyo conductual positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles*. Madrid, España: FEAPS.
- Herrera, G. (2013). *Tic-Tac. Relojes para facilitar la comprensión del tiempo*. Valencia, España: Universidad de Valencia y Fundación Orange. Obtenido de <http://www.proyectoazahar.org>
- Iñesta, E. R. (2000). *Técnicas de modificación de conducta: Aplicaciones al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- Pan Pérez, M. (Noviembre de 2010). La importancia del refuerzo en el aula para alumnos con dificultades de atención. *Innovación y experiencias educativas*(36), 9. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/MARINA_PAN_1.pdf
- Proyecto CIDI/OEA. (2011). *Adecuaciones curriculares para niños y niñas con discapacidad intelectual*. Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Manual para el uso de tabletas accesibles. Para alumnos con discapacidad que cursan 5to grado*. México, D.F.: SEP.

PÁGINAS CON RECURSOS EDUCATIVOS

- <http://edicacionespecialpr.tripod.com/id4.html>
(Información sobre discapacidades y asistencia tecnológica, cuenta con algunos vínculos para mayor información.)
- <http://www.catedu.es/arasaac/>
Cuenta con elementos para elaborar o modificar tableros de comunicación.

- <http://www.orientacionandujar.es/>

Cuenta con algún material fotocopiable.

- <http://www.maestrosdeapoyo.com/>

Presenta información y vínculos a artículos de interés sobre atención a NEE y algunos recursos TIC's.

- <http://www.aulapt.org/>

Proporciona enlaces y materiales para descarga, aunque la mayoría son para educación regular, sin embargo, pueden dar ideas o ejemplos de actividades o valoraciones.

- <http://eju.tv/2012/12/recursos-web-para-el-aprendizaje-en-nios-con-necesidades-educativas-especiales/>

Sitio con algunos recursos electrónicos como juegos o aplicaciones para trabajar con niños con NEE, la mayoría se pueden descargar, sólo que algunos requieren de conexión a internet para funcionar.

- <http://ptyalcantabria.wordpress.com/tdah/fichas-para-mejorar-la-atencion/>

Sitio con recursos para descargar e imprimir fichas con actividades para favorecer diferentes habilidades, como atención, discriminación, etc.

- <https://sites.google.com/site/franciscobotellamaldonado/home>

Sitio con cuentos didácticos para trabajar sílabas trabadas, pueden ser descargados los archivos si se guardan y abren con Windows media video.

- <http://juegossencilloseducacionespecial.blogspot.mx/>

Recopilación de juegos sencillos, cuentos y videos para niños con problemas motores y de comprensión (síntomas del autismo-video).

- http://issuu.com/ginesciudadreal/docs/orientacion_andujar--pautas_y_actividades_para_tra#download

Sitio descargar libro digital pautas y actividades para trabajar la atención.

- <http://pacoelchato.com/leccion/emplear-tablas-para-el-registro-de-datos/#>

Sitio con lecciones y ejercicios, cuentos del libro del perrito.

- <http://saralg.wordpress.com/recursos-para-educacion-especial/enlaces/material-especifico-y-tic-aplicadas-a-la-discapacidad/>

Blog con enlaces a diferentes sitios con recursos de trabajo, juegos interactivos en línea, documentos, etc.

- http://www.psicologoescolar.com/MATERIALES/principal_materiales_ejercicios_fichas_infantil_y_primaria.htm

Página con actividades en línea que favorecen diferentes habilidades.

- http://www.down21.org/educ_psc/material/librolectura/fichas/index.html

Página para descargar fichas de lectoescritura, método Troncoso que es un método de escritura, que se ha aplicado a niños con síndrome de Down con buenos resultados.

- <http://www.orientacionandujar.es/2011/05/08/coleccion-de-60-tableros-de-comunicacion-12-casillas-arasaac/>

Colección de tableros de comunicación organizados por necesidades básicas y centros de interés.

- <http://blogdelosmaestrosdeaudicionylenguaje.blogspot.mx/2011/04/katamotz-lectura.html?sref=fb>

Blog con enlaces a descarga de materiales, información sobre discapacidades.

- <http://juegosinfantilesonline.blogspot.mx>

Página que ofrece diversidad de juegos en línea, como rompecabezas, vestir, puntería, etc.

- <http://materialdeisaac.blogspot.mx/>

Ofrece diversos materiales, videos, documentos y enlaces para el trabajo con niños con NEE.

- <http://infanjuegos.blogspot.mx/>

Ofrece diversos juegos educativos.

- <http://elrincondeinfantiljuancarlos1.blogspot.mx>

Blog con materiales sobre lectoescritura, matemáticas, cuentos, etc.

- http://www.youtube.com/channel/UCxPeInuMMvL5E_OfDB0XV7w?feature=watch

Cuentos del rincón (video).

- <http://aulex.org/lsm/>

Diccionario, lengua de señas mexicana en línea (anotas la palabras y se presenta en un video como se hace la seña y con algún ejemplo de una frase que se relaciona).

- http://www.libreacceso.org/downloads/materiales/diccionarios/DiccioSenas_ManosVoz.pdf
Diccionario de señas mexicanas, María Esther Serafín de Fleischmann.

- <http://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/fichas-de-matematicas-y-numeros>
Página con cuentos clásicos versión corta, ficheros, juegos educativos (en Español e inglés), escuela de padres.

<http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/> <http://teoriamente.blogspot.com/> Blogs de visita obligada por toda la información , materiales, recursos y mil cosas más totalmente gratuitas y de gran valor.

- <http://conductasdesafiantestea.blogspot.com/>
Blog del equipo específico de trastornos generalizados del desarrollo de Cáceres. Destinado a la intervención comunicativa en los problemas de comportamiento.
- <http://aulapt.wordpress.com>
El objetivo de esta página es disponer de un lugar donde poder descargar el material necesario para trabajar con alumnos que presentan NEE. Mucho material que aquí se encuentra puede servir de apoyo para la labor docente de cualquier tutor en su aula.
- https://www.facebook.com/pages/Enchula-tu-aula/479295922124660?sk=photos_stream
Esta página muestra material muy atractivo y funcional aplicable para niños de educación especial además proporciona ideas para trabajos manuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadín, D. e. (2009). *Comunicación aumentativa y alternativa* (3a. ed.). España: CEAPAT.
- B., D. C. (1999). *El Niño De Preescolar Y El pensamiento Lógico-Matemático ¿Cómo son sus procesos de apropiación?*
- Brodova, E. y. (2004). *Herramientas de la mente*. México, D.F.: SEP-Pearson.
- Castro, E. (1995). *Estructuras Aritméticas Elementales y su Modelación*. Gogotá, Colombia: Iberoamérica.
- Dirección de Educación Especial. (2004). *Aprendiendo a Contar. Situaciones didácticas para alumnos con Discapacidad Intelectual*. México. D.F.: SEP.
- Domenéc, B. (2008). *El Juego Como Estrategia Didáctica. Claves Para La Innovación Educativa*. Laboratorio Educativo.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. (29), 97-113.
- Fernández Bravo, J. (2005). *Desarrollo del Pensamiento Matemático en Educación Infantil*.
- Fornaris, M. (Agosto de 2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. (J. C. Coll, Ed.) *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(30), 7. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.pdf>
- Guevara, I. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*. México, D.F.: SEP.
- IEA. (2010). *Manual de organización y operación de los servicios escolarizados. Centro de Atención Múltiple*. México: IEA.
- Lacueva, A. (s.f.). La Enseñanza por Proyectos: ¿Mito o Reto? *Revista Iberoamericana de Educación No. 16*.
- León, A. T. (Julio de 2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 869-884. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3750834.pdf>
- López S., J. (s.f.). *Consejería de educación*. Recuperado el 2012, de <http://www.omerique.net/index.php>
- *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*. (2013). México, D.F.
- *Psicomotricidad infantil*. (2008). Recuperado el agosto de 2013, de <http://psicomotricidadinfantil.blogspot.mx/2008/05/desarrollo-psi-comotor-segn-piaget.html>
- Rosales, C. (2001). Función Directiva Hacia Un Liderazgo Educativo. *ADAXE-Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 13.

- Sánchez, J. L. (2009). *Número y Constructivismo*. Recuperado el Septiembre de 2012, de http://www.amerique.net/twiki/pub/CEIP-sanjose/TallerMatematicas/concepto_numero.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar* (1a. ed.). México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La Asesoría A Las Escuelas. Reflexiones Para La Mejora Educativa Y La Formación Continua De Los Maestros*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Libro para el maestro. Español. Cuarto grado*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México D.F.: SEP.
- SEP. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (2a. ed.). México, D.F.: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México, D.F.: SEP.

PARTICIPANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DOCUMENTO

Las autoras agradecen la participación en el proceso de elaboración de este documento a las siguientes personas:

Supervisores de Educación Especial. Mtro. Cuauhtémoc Alfaro Delgadillo, Profra. Ma. Rebeca Gallegos Medina, Mtra. Evangelina Alicia Romo Aguilera, Mtro. Francisco Martínez Núñez, Mtra. Ma. Elena Saucedo de Lara, Mtra. Ma. Magdalena Medina Martínez, Profr. Filiberto Serrano Diosdado. **Asesores Técnico-Pedagógicos de las zonas de Educación Especial.** Psic. Mirna de los Ángeles Díaz de León Pérez, Profra. Tania Karina Pérez Hernández, Profra. María Guadalupe Olivares Pedroza. **Directores de los Centros de Atención Múltiple.** Profra. Geovana Josefina Aguilar Frías, Profra. Martha Patricia Bermejo Ávila, Prof. Gustavo Flores Domínguez, Profra. Ma. Dolores Martínez Salazar, Profra. Elsa Ofelia Martínez González, Profra. Amparo Juárez Muñoz, Profra. María Elena Sandoval Cornejo, Profra. Nora Adolia Salgado Olivares, Profra. Ma. Dolores Contreras Marín, Profra. Sandra Mireya Hernández Bernal, Prof. Marco Antonio Macías Torres. **Equipo Técnico de Educación Especial.** Mtra. Ma. Del Carmen Ríos Vázquez, Profra. Silvia Cecilia Hernández Ramos, Profra. Cecilia Elena García Ramos, Psic. Mario Alberto Vázquez Ramírez, Profra. Mayra Patricia Santos Cuevas, Psic. Siloé De Lira, Profra. María Ofelia Calvillo Rodríguez.

Así como a todos y cada uno de los docentes que en sus aulas dieron vida a esta propuesta durante la fase de pilotaje

