

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 DF PONIENTE**

**LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DESDE
LA ATENCIÓN EDUCATIVA. A LA DIVERSIDAD: UNA
ESTRATEGIA ALTERNATIVA EN EDUCACION PRIMARIA.**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN
DE ACCION DOCENTE**

QUE PRESENTAN:

CORTEZ DAZA ELVIA JOSEFINA

GUILLEN LUNA JUANA

México, DF

Septiembre -2001

AGRADECIMIENTOS

A todos los niños, en especial a los niños con necesidades educativas especiales de las cuatro escuelas que conforman la USAER 111-19, quienes nos motivan a continuar en la búsqueda y transformación de nuestro hacer.

A los directivos, tanto de Educación Especial como de la Escuela Primaria, por su apertura y apoyo para la realización de este proyecto.

A los docentes de USAER y de Escuela Primaria, que nos dieron la oportunidad de compartir un espacio de intercambio enriquecedor de su hacer docente, que retroalimentó este trabajo y sin el cual no hubiera sido posible su realización.

A la Directora y Personal docente de la Unidad UPN 099 DF Poniente, por compartir sus conocimientos, mismos que nos proporcionaron elementos para poder llevar a cabo nuestra labor educativa.

A nuestra familia, por su apoyo y tolerancia, a nuestra formación profesional.

A nosotras, por el entusiasmo para continuar en la búsqueda de nuevos elementos que apoyen nuestra práctica educativa.

Elvia y Juanita.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

MARCO CONTEXTUAL

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

PROPOSITO GENERAL DEL PROYECTO

MARCO TEÓRICO

METODOLOGÍA

ALTERNATIVA DE I NNOVACION

PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

INTERVENCIÓN

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

CONCLUSIONES

REFORMULACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

La transformación de la educación que se ha dado desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y que posteriormente se formaliza con la Ley General de la Educación, han significado grandes cambios e innovaciones que han reestructurado al Sistema Educativo Nacional, tales como la conversión de Educación Especial, que de ser un nivel, pasó a ser una modalidad de apoyo a la educación básica. Dado que el objetivo de esta transformación educativa implica asumir el principio de Educación para Todos sugerido por la UNESCO, y que particularmente Educación Especial retoma, la reorientación de la escuela regular se da con la finalidad de que sea la instancia que responda de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, con calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, física, cognoscitiva, religiosa, etc. En este contexto la Dirección de Educación Especial (DEE), ha generado una forma de atención educativa que permita la reorientación de sus servicios y enriquezca los procesos educativos en la Educación Básica.

La creación de las Unidades de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) es la instancia que posibilita una nueva relación de cooperación entre los servicios de Educación Especial y Regular; asimismo apoya a la escuela regular a fin de que ésta promueva una atención de todos los educandos con base en sus requerimientos particulares y las características de su entorno.

Es necesario hacer hincapié en que para responder al reto que representa al sector educativo la plena incorporación de todos los niños sin ninguna distinción a las aulas regulares es obligada la participación de toda la comunidad educativa (maestros, alumnos, autoridades y padres de familia) en este proceso tan complejo, como es la integración educativa.

Es por ello que el equipo de Apoyo Psicopedagógico de la División de la Planeación y el Trabajo Docente, de la Dirección de Educación Especial, propone

a la USAER 111-19 se aborde como línea de trabajo la evaluación educativa a través del trabajo colegiado, a fin de articular la teoría y la práctica, así como también de manera colegiada y en un intercambio constructivo, tanto -las autoridades como docentes y equipo USAER, construyan propuestas educativas encaminadas al proceso enseñanza aprendizaje, bajo el marco de la integración educativa de la escuela para todos.

Suele plantearse que la práctica docente se lleve a cabo en tres momentos: la planeación, la intervención y la evaluación. Cada uno de estos :momentos es trascendental para la integración educativa; se sabe que están íntimamente interrelacionados, y que no necesariamente están separados ni en el tiempo ni en la práctica misma, sin embargo, se considera que es fundamental el análisis de la práctica de evaluación, ya que en ella está inmerso todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La participación con el servicio se orientará de tal manera que avancemos en el establecimiento de criterios de evaluación colegiada, a fin de que sean diferenciados y adecuados a las características de su población escolar, con el fin de que el equipo USAER, lleve a la discusión estos elementos con los maestros de la escuela regular y favorezca el trabajo colaborativo entre ambos.

De esta manera se pretende que esta forma de trabajo la traslade el maestro USAER de la Unidad 111-19 a las escuelas primarias en donde se encuentran apoyando, para dar respuesta a la diversidad educativa, además de que esto posibilitaría que tanto el maestro de primaria como el maestro USAER dejen de verse como dos sistemas paralelos en el que cada uno trabaja aisladamente.

Reflexionar y analizar las prácticas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje así como en su impacto, se colocará ante la posibilidad de transformarla hacia la atención educativa a la diversidad.

Considerando que la evaluación está al servicio del proyecto educativo, y este es la integración escolar que facilite la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), es preciso preguntarse: ¿ante qué tipo de alumnos estamos?, ¿cuáles son sus características?, ¿de donde debe partir la propia planeación? La evaluación actual ¿permite identificar los procesos de aprendizaje de los alumnos independientemente de sus características?

Con ello se pretende que la respuesta a los objetivos institucionales sea más justa y equitativa y con esto dar atención a las necesidades educativas de los alumnos.

Así pues es en la evaluación, en donde se han dado las principales prácticas de marginación y segregación, sobre todo con los alumnos con NEE, por lo tanto se trata de revertir esta tendencia y que esta práctica de evaluación sea para la atención educativa a la diversidad.

JUSTIFICACIÓN

Se considera que la reflexión y el análisis de la práctica de evaluación es fundamental porque incide en todos los elementos implicados en la escolarización: proceso de enseñanza y aprendizaje, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores, padres y valoración del individuo en la sociedad, etc.

Hoy por hoy, la evaluación es una práctica homogeneizadora ya que se usa un mismo instrumento para toda la población y una medición desde los mismos criterios para todos los alumnos. Dichos criterios son institucionales e impuestos desde un ideal externo. Este ideal enmarcado dentro de la sociedad mexicana y en el propio sistema educativo privilegia la competencia y el individualismo, por lo que margina a todo aquel que no cumple con las características, resultados o aptitudes demandadas. Olvida entonces que la diversidad existe desde lo

biológico, desde lo sociocultural y desde lo psicológico y que hay que atenderla.

Se centra en el producto esperado del proceso enseñanza aprendizaje, separando así, el momento de enseñanza del momento de aprendizaje y valorando sólo uno de estos momentos.

Los criterios que guían la evaluación son el logro de los contenidos preestablecidos, dejando de lado los procesos de construcción del conocimiento de los individuos, concibiéndose entonces, sólo como la fase terminal del proceso y no como la fuente de información para la toma de decisiones de la práctica diaria.

En este sentido, la evaluación, no sólo es una tarea compleja, también es una actividad bastante amplia. Es decir, no sólo interesa evaluar el aprendizaje logrado por los alumnos, es necesario también, considerar las condiciones académicas y de ambiente escolar en que se gestan, la perspectiva teórica y metodológica que es empleada para provocar la construcción tanto de la enseñanza como del aprendizaje, la calidad de los instrumentos, técnicas y rutas adecuadas para tal efecto, las habilidades y capacidades del profesorado para efectuar el proceso de evaluación.

MARCO CONTEXTUAL

La escuela Estado de Michoacán 21-11-27 y Estado de Michoacán 21-11-29, se encuentran ubicadas en la Colonia Michoacana, en la Delegación Política Venustiano Carranza.

Contexto Social:

Esta Delegación tiene una extensión territorial de 33.8 Km.2, dividida en 70 colonias, con una población de 519,628 habitantes, de acuerdo a los datos del censo del 2000.

Los usos del suelo se distribuyen de la siguiente manera:

Habitacional 34%, usos mixtos 45%, equipamiento urbano 14%, industrial 2% y espacios abiertos 5%.

La Delegación cuenta con servicios de:

Centros Educativos. Tiene un total de 402 escuelas para enseñanza elemental, de las cuáles 196 corresponden a preescolar y 208 a nivel primaria; en educación media existen 85 planteles que comprenden 44 secundarias generales, 7 para trabajadores, 13 técnicas, 4 telesecundarias, 8 centros técnicos y 9 bachilleratos.

Cultura. Para fomentar las actividades culturales la Delegación cuenta con 2 teatros, una casa de la cultura, 4 auditorios, 10 centros de convivencia y 16 bibliotecas públicas. Todas estas distribuidas en el perímetro jurisdiccional.

Deporte. Existen 9 centros sociales y deportivos, mismos que cuentan con campos de fútbol, béisbol, canchas de frontón, frontenis, albercas entre otros; ubicados en las colonias Ampliación 20 de Noviembre, Pensador Mexicano, Moctezuma, Del Parque, Valle Gómez, el Peñón etc.

Salud. En el perímetro delegacional existe una completa infraestructura compuesta por 4 unidades de medicina familiar del IMSS, 3 clínicas del ISSSTE, una unidad de medicina preventiva de la SCT, un Centro de Integración Juvenil y 14 Centros de Salud de la SSA, asimismo un Hospital de Gineco-Obstetricia; consultorios de Odontología, Psicología y medicina general.

Transporte e Infraestructura Delegacional. Existen varias zonas de concentración de equipamiento, servicios y comercio, como el conjunto formado por la terminal de autobuses de San Lázaro (T APO); el Palacio de Justicia y la Suprema Corte de Justicia; los paraderos del metro San Lázaro y la zona de mercados de la Merced, que constituyen polos de atracción cuya cobertura abarca sectores más amplios de la ciudad e incluso de la región del centro del país.

La estructura vial se complementa con 8 ejes viales que, a su vez, se vinculan con otras vías primarias y secundarias de importancia local.

La Delegación se encuentra atendida por los diferentes sistemas de transporte de la ciudad, como el Sistema de Transporte Colectivo Metro, el sistema de autotransporte urbano de pasajeros y el sistema de transportes eléctricos, que se complementan con las rutas de servicio privado de taxis y colectivos, los cuales satisfacen los requerimientos de la población. Existen cuatro líneas del Metro que conectan directamente a las colonias de la Delegación con los extremos poniente y norte de la ciudad.

Equipamiento y Servicios Urbanos. La Delegación Venustiano Carranza se caracteriza por ser totalmente urbana, por lo que la dotación de servicios es buena ya que prácticamente todas las colonias cuentan con una cobertura eficiente de servicios de agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado público y pavimento en las calles.

Actividad Económica. La actividad económica más representativa es el

comercio, ya que en esta zona se localiza el mercado de la Merced y el mercado Sonora

La distribución de la Población Económicamente Activa (PEA) por sectores económicos es la siguiente:

Actividades industriales 24.3%, Comercio 22.1% y Servicios el 53.5%.

Contexto Escolar:

La USAER se encuentra ubicada en un viejo Centro Escolar inaugurado bajo el proyecto educativo del gobierno Cardenista el cual se caracterizaba por crear unidades educativas que incluían actividades culturales, recreativas y deportivas.

En la actualidad el centro escolar se encuentra dividido en tres escuelas y conserva funcionando algunas de estas instalaciones (como la alberca, algunos talleres, el auditorio y la biblioteca).

Esta unidad está conformada por cuatro escuelas: Estado de Michoacán 21-11-29, Estado de Michoacán 21-12-27, Expropiación Petrolera y Dr. Miguel Silva, las tres primeras ubicadas en la colonia Michoacana y la última en la colonia 20 de noviembre, Delegación Venustiano Carranza.

La escuela Estado de Michoacán I tiene 29 grupos.

La escuela Estado de Michoacán II cuenta con 26 grupos.

La escuela Expropiación Petrolera tiene 19 grupos.

La escuela Dr. Miguel Silva atiende a 16 grupos.

El promedio de alumnos por grupo es de 30, aunque algunos grupos son de 40 alumnos.

La zona donde se localiza la unidad es la colonia Michoacana, aledaña a la colonia Morelos, está considerada como conflictiva pues hay problemas de vandalismo, alcoholismo, drogadicción, promiscuidad, desintegración familiar, violencia intrafamiliar en el entorno social.

Las ocupaciones de algunos de los padres de familia están relacionadas con actividades comerciales y otras no aceptadas socialmente tales como prostitución, venta de enervantes y robo.

El nivel de escolaridad de los padres es bajo, por ello en ocasiones la familia no puede apoyar las tareas escolares de los hijos pues son analfabetas. Sus niveles de ingreso son bajos, por ello son niños que no están bien alimentados.

En la zona todavía se localizan campamentos de damnificados por los sismos de 1985; algunos niños que habitan allí están en estas escuelas.

Las escuelas cuentan con algunos proyectos de apoyo tales como Rincones de Lectura (RILEC), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES).

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN 21-11-29

En esta escuela se encuentran ubicadas tres maestras de USAER cuyas formaciones son: una, maestra especialista en deficiencia mental y dos maestras normalistas. Cada una atiende a diez maestros, por ciclos.

Las modalidades de atención de las tres maestras son dos: trabajan en aula con todo el grupo ya los niños detectados con algún problema los atienden en aula de apoyo.

Los maestros de escuela primaria son, en general, de edad avanzada, por lo

que es difícil hacer un trabajo conjunto, pues, en algunos casos ven a la USAER como un distractor más. Esto aunado a sus años de experiencia da como resultado que no aprecie la participación de la USAER.

Lo anterior incide en que haya diferentes grados de participación de las maestras de USAER y son desde que aceptan su presencia en el aula y apoyan o retornan o continúan las actividades propuestas por USAER. Otro nivel es el de los maestros que aceptan la entrada en el aula pero no apoyan, ni retornan, ni continúan las actividades de USAER. Un tercer nivel es donde el maestro de aula regular no acepta la presencia de la USAER y sólo recibe algunas recomendaciones de ellas. Estos niveles dan como resultado que no haya, en general, un trabajo conjunto entre ambas partes e implica que no haya coincidencia en cuanto a propósitos y contenidos trabajados en el aula.

Las relaciones de las maestras de USAER con los niños son cordiales debido a que en su clase las actividades les agradan y como se promueve la participación, se sienten tomados en cuenta.

Las relaciones entre las maestras de USAER también son cordiales. Hacen trabajo colegiado en casos difíciles y comparten materiales de trabajo elaborados por ellas mismas.

Consideran que la familia es parte importante para el avance de los niños, por lo que tratan de estar en contacto con ellos y los llaman a juntas pero en muchas ocasiones, los padres no asisten.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN 21-11-27

En esta escuela se encuentran ubicadas tres maestras de USAER, egresadas de la Normal de Especialización en Problemas de Aprendizaje, maestra en Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental.

Cada una atiende un ciclo escolar, siendo la distribución de la siguiente manera, la maestra de deficiencia mental atiende cinco primeros y cinco segundos grados, de 27 a 30 alumnos por grupo. La maestra de problemas de Aprendizaje cuatro terceros y cuatro cuartos grados, de 35 a 40 alumnos por grado. La maestra en audición y lenguaje atiende el quinto y sexto grado con 35 y 40 alumnos por grado.

Los alumnos de esta escuela se trasladan a la escuela Estado de Michoacán 21-11-29 a los talleres de cocina, costura, carpintería, electricidad y manualidades que se imparten una vez a la semana con una duración de dos horas.

La USAER no cuenta con un espacio propio para realizar sus actividades, las desarrollan en la biblioteca de la escuela, la cual pertenece a una instancia externa a la misma, cuando no asiste la encargada, las maestras de la USAER tienen que buscar otro espacio para realizar su trabajo.

La relación social entre los maestros de la escuela primaria y los de USAER es calificada por las maestras de USAER como buena, excepto con un maestro (de un total de 26) quien no ha aceptado que la maestra entre a su grupo.

La relación pedagógica entre los maestros de primaria y USAER ha sido difícil, debido a que la juventud de las maestras de USAER se ha visto como un obstáculo más que como una ventaja resultando que algunos maestros de primaria no toman con seriedad el trabajo de las mismas.

En cuanto a las prácticas de evaluación, las maestras de USAER se apoyan en la evaluación inicial que realiza el maestro de primaria, ya partir de ella realizan el perfil grupal. Cuando la situación pedagógica del niño requiere de mayor atención se trabaja en el aula de apoyo. Las maestras de USAER refieren que en general las maestras de escuela regular son tradicionalistas en sus métodos de enseñanza y evaluación y que ponen más atención en el resultado y no en el

proceso de aprendizaje, por lo que la califican de evaluación cuantitativa y no cualitativa. Intervienen en las Juntas de Consejo Técnico con temas que la directora les solicita. Sin embargo el trabajo de la USAER no se ha vinculado al de primaria de tal forma que se dé una planeación conjunta entre ambos.

En relación a los alumnos, las maestras de USAER refieren que en algunos existe rezago académico desde sus inicios escolares, debido a que las bases pedagógicas no son sólidas. La mayoría de los niños han establecido empatía con las maestras de USAER en donde se ha dado la confianza más que con sus propios maestros.

El ambiente familiar del alumno es de maltrato físico, de desintegración, en algunos casos de abuso sexual de parte de algún familiar, en otros existen problemas de alcoholismo, como consecuencia de ello existe en general poca participación y escaso apoyo de las familias al proceso educativo de sus hijos ya que en algunos casos un solo padre es el que se hace cargo del niño

En suma en su mayoría son niños de un contexto sociocultural nocivo. Sin embargo algunos padres de familia de niños que no son considerados con necesidades educativas especiales buscan el apoyo de las maestras de USAER.

Esta escuela atiende de 5 a 7 alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual.

Las juntas de consejo técnico de la USAER se caracterizan por la participación, de cada una de las maestras, en la exposición de temas, en el análisis de casos, lecturas y actividades sociales.

Por nuestra parte consideramos que la juventud, creatividad y dinamismo de las maestras de USAER posibilitan enfrentar las situaciones adversas del contexto (maestros, padres de familia, alumnos, directora, espacio) además son aspectos

positivos que facilitarán la vinculación del trabajo entre los maestros de primaria con la intención de planear, intervenir y evaluar conjuntamente.

EQUIPO INTERDISCIPLINARIO.

El equipo interdisciplinario está conformado por:

Una trabajadora social, quien visita a cada escuela una vez por semana, realiza gestiones para solicitar apoyo de instituciones cuyo trabajo está relacionado con los temas que trata con los padres de familia. Una de las modalidades es el taller con padres. Por otra parte realiza visitas domiciliarias a alumnos, en caso de que algún maestro lo solicite.

Una maestra de lenguaje, quien apoya a cada escuela una vez por semana para detectar a los niños con problemas de lenguaje, entra al grupo a observar en interacción con sus compañeros. Posteriormente trabaja en el aula de apoyo con los niños detectados y los reúne por grados. Trabaja con padres de familia para proporcionarles estrategias de apoyo para que ellos la realicen en su casa.

Dos psicólogas, cada una atiende a dos escuelas trabajan conjuntamente con la maestra de USAER en la detección de los niños con algún problema. Trabajan con los padres de familia y en su caso los canalizan a instituciones como el Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (CA VI) .Trabajan un taller de sexualidad con los niños de grados de cuarto a sexto, y de autoestima en todos los grados.

Realizan estrategias de sensibilización para la integración educativa junto con los maestros de USAER para la comunidad escolar.

Trabajan en el aula de apoyo con niños que tienen problemas por ejemplo de conducta o con abuso físico o sexual.

La participación de la USAER se centra en un trabajo institucional apoyando teórica y metodológicamente no sólo a los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad, sino a la totalidad de los alumnos de los grados que atienden.

Esto se concreta en el proyecto escolar de la USAER, el cual tiene el propósito de apoyar a la escuela regular en la globalización de los contenidos en torno a las asignaturas de educación cívica, español y matemáticas, a través de estrategias didácticas que proyecten en el aula una mejora de los aprendizajes.

Desarrollan actividades de sensibilización para la integración educativa con los maestros de escuela regular con los alumnos y con los padres de familia a través de estrategias como entrevistas, proyección de películas, talleres, teatro interactivo "Rumilda" y pláticas.

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El equipo Técnico de apoyo Psicopedagógico a la USAER de la Dirección de Educación Especial, llevó a cabo una experiencia de trabajo, en el ciclo escolar 99-2000, en la USAER 111-19, la ubicación y el personal de esta unidad es el siguiente:

Directora de USAER.

Equipo interdisciplinario, tres psicólogas, una Trabajadora Social y un Secretario. Nueve maestras Especialistas.

Equipo de Apoyo Psicopedagógico a la USAER, tres Trabajadoras Sociales dos Psicólogos, una Socióloga.

Escuelas atendidas por USAER.

Escuela primaria Estado de Michoacán 1, clave 21-1127 -170-23-X-028, ubicada en Peluqueros No.168 Bis, colonia Michoacana, C.P 15240, Delegación Venustiano Carranza. En esta escuela apoyan tres maestras de USAER.

Escuela primaria Estado de Michoacán II, clave 21-1127 -170-23-X-028, ubicada en prolongación Plomeros S/N colonia Michoacana, C.P 15240, Delegación Venustiano Carranza. En esta escuela apoyan tres maestras especialistas de USAER.

Escuela primaria Expropiación Petrolera, clave 21-1125-170-23-X-O28, ubicada en Prolongación Plomeros S/N. Colonia Michoacana, C.P 15240 Delegación Venustiano Carranza, apoyan dos maestras especialistas de USAER.

Escuela primaria Dr. Miguel Silva, clave 21-1132-171-23-X-028, ubicada en Avenida Ingeniero Eduardo Molina No.43 colonia 20 de Noviembre, Delegación Venustiano Carranza, apoya una maestra USAER.

En el diagnóstico de esta experiencia de trabajo se encontró que:

- Existe un trabajo paralelo entre los sistemas de educación regular y USAER.
- En algunos casos se conserva la visión terapéutica de atención a los niños. Esto se traduce en detectar al alumno problema y sacarlo del grupo para darle atención individualizada.
- Las relaciones de trabajo entre los profesionales de USAER y los maestros de escuela regular suelen ser de competencia, homogeneizantes, con prejuicios sobre cada especialista y sus funciones.
- El maestro de escuela regular no ha recibido capacitación, para la atención de las necesidades educativas especiales (NEE).
- Al maestro de escuela regular se le impone al alumno con NEE con o sin discapacidad, y al no estar capacitado para ello, el alumno no es integrado al proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, considerando que el maestro USAER es quien tiene que atender individualmente al alumno.

- El maestro de escuela regular al ignorar el proceso de integración se resiste a trabajar conjuntamente con el maestro USAER, por lo que éste continúa trabajando individualmente, con el enfoque terapéutico.
- El personal docente de escuela regular se resiste al trabajo colegiado.
- Poca apertura a compartir estrategias de trabajo entre maestros de USAER y escuela regular.
- En general los padres no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, dejan la responsabilidad de los mismos en la escuela, aún cuando las maestras de USAER les han informado a aquellos padres que tienen hijos con NEE, sobre el proceso de integración educativa para que apoyen a sus hijos, pero no siempre hay respuesta positiva, pues los padres se quejan de que se les solicita en exceso material didáctico.
- Las maestras de USAER han implementado un taller para los padres de familia, cuyos hijos presentan NEE con o sin discapacidad.
- Las prácticas de evaluación seguidas hasta ahora por el maestro de escuela primaria, están enfocadas a la medición ya la acreditación del alumno a través de la aplicación de exámenes comprados, porque se ajusta a lo que marca el plan y programa sin tomar en cuenta si cubrió o no los contenidos.
- La mayoría de los maestros de escuela primaria aplica el mismo examen a todos los niños, sin tomar en cuenta si realmente este tipo de exámenes es la mejor forma de evaluar los aprendizajes del niño que presentan NEE con o sin discapacidad.
- El maestro USAER evalúa el proceso del alumno que presenta NEE con o sin discapacidad, sin embargo al no trabajar conjuntamente con la mayoría de los maestros de escuela primaria, éste no toma en cuenta las sugerencias de evaluación del maestro USAER, que hace específicamente para este tipo de alumnos.
- La planeación del maestro USAER y escuela primaria se da de manera paralela, abordan los mismos contenidos pero con diferentes

estrategias y tiempos.

Es por ello que se hace necesario reflexionar y analizar conjuntamente con el equipo de la USAER y maestros de la escuela primaria, las prácticas de evaluación, para construir propuestas de evaluación del proceso de aprendizaje pertinentes en su contexto específico y dentro de un marco de atención educativa a la diversidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En México a partir del programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se plantean programas de políticas para la atención a la desigualdad de oportunidades educativas de la población, entre las que destacan la transformación institucional y la reorientación de los servicios como una estrategia para la integración al sistema de educación para los menores con NEE.

En este sentido el propósito de la integración será generar posibilidades a los sujetos de compartir y actuar en otros espacios, aprovechando la capacidad que tienen de aprender independientemente de sus carencias.

Así la integración educativa sufre una transformación de las prácticas y de las concepciones que la sustentan trascendiendo en el hecho de solo permitirle el acceso a las escuelas regulares, sin que hasta el momento se genere condiciones que posibiliten un trato justo y no discriminatorio, que finalmente es el propósito de la atención educativa a la diversidad.

Las prácticas de evaluación seguidas hasta ahora no dan respuesta a lo que el alumno sabe, lo que hace y de las posibilidades que posee, debido a que el maestro utiliza un mismo instrumento de evaluación para obtener información de los avances adquiridos hasta ese momento, sin tomar en cuenta que existe la

diversidad.

La evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje donde el maestro ve los aciertos, avances y dificultades que el niño presenta en la adquisición de determinados contenidos.

Mucho se ha hablado de aquellos aspectos que se deben de tomar en cuenta al momento de evaluar, pero la pregunta que el maestro se sigue haciendo es cómo y cuándo evaluar.

El maestro de Escuela Primaria sigue viendo a la evaluación como la certificación de conocimientos por medio de las calificaciones, resultado de pruebas o exámenes que mucho o nada tienen que ver con el proceso que sigue el niño.

Al maestro de primaria le preocupa más los "tiempos", que el proceso del niño en la consolidación de determinados contenidos de ahí que la planeación y evaluación que realizan, tanto el maestro de primaria como el maestro USAER lo hagan de manera individual, abordan los mismos contenidos pero con diferentes ritmos y estrategias.

Es necesario entonces cuestionarse acerca de:

¿Cómo lograr un trabajo multidisciplinario que posibilite prácticas educativas, tomando en cuenta la diversidad y que no fomenten la segregación en el aula?

¿Cómo generar propuestas de prácticas educativas de trabajo que no segreguen y marginen a los alumnos en el aula?

¡El maestro, para evaluar! ¿Toma en cuenta la diversidad de sus alumnos?

¿La evaluación actual permite identificar los procesos de aprendizaje de los alumnos, independientemente de sus características?

¿La evaluación de los alumnos con NEE es coherente con el propósito

planteado para todos los alumnos?

¿El docente USAER y docente de escuela primaria planean conjuntamente para tomar decisiones respecto de la evaluación?

¿Cómo se siente el maestro de escuela regular ante la atención de niños con NEE?

¿El maestro regular evalúa procesos, resultados o producto final?

¿El maestro toma en cuenta las sugerencias que proporciona el maestro de USAER?

¿Cuáles son los criterios de evaluación que emplea el maestro de educación primaria?

¿Qué trascendencia tiene el apoyo del equipo psicopedagógico de la DEE en el servicio?

¿Cuáles son los tropiezos de un niño con NEE en su proceso de aprendizaje?

¿Los directivos de Educación Primaria consideran el trabajo de la USAER?

¿Qué tipo de apoyos o capacitación han tenido los maestros de escuela primaria con respecto a la integración educativa?

¿Cómo lograr que el alumno con NEE sea evaluado de manera justa y equitativa?

¿Cómo generar momentos o situaciones diferentes de evaluación?

Pregunta Central:

¿Es factible diseñar, estructurar y aplicar una estrategia alternativa que permita evaluar, justa y equitativamente a los alumnos de educación primaria con Necesidades Educativas Especiales?

PROPOSITO GENERAL DEL PROYECTO:

Diseñar, aplicar y evaluar un procedimiento alternativo orientado al desarrollo de estrategias de evaluación para alumnos de educación primaria con Necesidades Educativas Especiales, desde un marco educativo a la diversidad, en

la USAER 111-19.

MARCO TEORICO

Antes que nada se cree necesario definir lo que se entiende por Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Adaptaciones Curriculares, ya que son conceptos que se mencionan en esta propuesta de trabajo.

La existencia en todos los niveles y modalidades de la educación de un número importante de alumnos con dificultades considerables para arribar al currículo ha motivado una serie de reflexiones en torno a dicha problemática.

Parte de los resultados de estas reflexiones han permitido identificar dos grupos diferentes de sujetos en esta situación.

- Aquellos que, sin tener una discapacidad, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, motivo por el cual no han adquirido los contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes básicos, arrastrando lagunas que derivan en un desinterés escolar y / o deserción.
- Aquellos que presentan una situación similar a la del grupo anterior, pero que además evidencian una cierta discapacidad física, psíquica y / o sensorial.

En ambos casos, sus dificultades pueden verse acrecentadas por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades.

Para enfrentar esta situación, se ha introducido el concepto de Necesidades Educativas Especiales, cuyo fin es tratar de garantizar para estos alumnos una respuesta educativa de calidad.

Podemos considerar que un alumno presenta "Necesidades Educativas Especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y / o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo ("Alumnos con Necesidades. ..." 1992).

De la definición anterior se deriva la comprensión de que tales necesidades sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplio del alumno y de los contextos escolar y sociofamiliar.

En el concepto de Necesidades Educativas Especiales están implícitas dos dimensiones esenciales:

- Dimensión Interactiva. Vinculada con las causas de las dificultades de aprendizaje, las cuales no sólo se encuentran en el alumno, sino también en deficiencias del entorno educativo y en la respuesta educativa que se le ofrece. Elementos que interaccionan entre sí, afectándose mutuamente, por lo que un cambio en alguno de ellos repercute inevitablemente en los otros.
- Dimensión de Relatividad. Dado que las necesidades educativas especiales serán diferentes en función de las características y respuestas educativas que se ofrezcan, no puede adjudicárseles un carácter definitivo ni determinante. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las NEE de los alumnos.

En la definición de NEE se establece realizar adaptaciones curriculares. Estas pueden ir en una doble dirección:

- Adaptaciones de Acceso al Currículo. Como modificación o provisión de recursos espaciales, materiales y de comunicación.
- Adaptaciones Curriculares. Modificaciones que se realizan desde la programación: en la metodología, las actividades, los criterios y procedimientos de evaluación, para atender las diferencias individuales; y, en algunos casos, en determinados propósitos y contenidos, pero nunca sobre aquellos que resultan esenciales.

El presente trabajo está sustentado en seis nociones:

- La importancia de reflexionar la práctica docente
- El aula como espacio de reproducción social .Los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Atención educativa a la diversidad .La evaluación
- Comprensión lectora

La importancia de reflexionar la práctica docente

El concepto de práctica docente representa una herramienta de reflexión y análisis para que los maestros vuelvan la mirada hacia cada uno de los aspectos que abarca su trabajo y tener una visión de conjunto del mismo, esto es, "entender las influencias e interrelaciones que moldean al trabajo docente, así como las causas o raíces de una serie de situaciones que se dan frecuentemente en el proceso educativo y que no son evidentes y articular teóricamente su saber pedagógico". (Fierro, 1989)

De acuerdo a Vigotsky, "si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser que contribuye a crear y que modifique su presente". (Vigotsky, 1995)

Por ello consideramos que reflexionar la práctica docente, tanto del maestro de USAER como la del maestro de la escuela primaria, implica buscar en ella las herramientas adecuadas para responder a nuestros actuales retos dentro de la integración escolar.

Tratar de explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, es algo complejo, ya que existen tantos "estilos" y "formas" de "ser maestro" como realidades educativas. (Idem)

Así mismo las prácticas de cada maestro son heterogéneas y de una amplia variedad de acciones que emprende en distintos momentos del día, en diferentes turnos, asignaturas, grados, etc. Esta heterogeneidad, es resultado, entre otras cosas, de la progresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada maestro, que se da en determinados contextos culturales y sociales. (Rockwell y Mercado, 1986).

Dentro de la práctica docente existen una serie de condicionantes o determinantes tales como: la organización social, política, económica y cultural; el sistema educativo que crea y diseña de una manera sistemática y planificada los procesos de desarrollo y socialización; la escuela, lugar en que se lleva a cabo la educación formal; y finalmente el aula en donde se conjugan desde características concretas de los alumnos y los docentes hasta las características del espacio físico. (Coll, 1994)

Hemos reiterado que la complejidad de la tarea del maestro por lo que es necesario precisar sobre que se va a reflexionar. Para esta propuesta el eje central de la reflexión docente son las prácticas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la evaluación es importante porque permite aproximarse al proceso de construcción del que aprende (alumno, maestro, etc.) Esto no es un proceso sencillo, "requiere tomar distancia de su propia práctica para volver a acercarse a ella con una perspectiva distinta. Así se establece un

proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación" (Rosas, 1992) en este caso, de sus prácticas de evaluación.

El aula como espacio de reproducción social

Como ya se mencionó antes, el aula es un espacio donde se generan una gama amplia de situaciones en las que la interacción y el intercambio entre personas, objetos, grupos, instituciones, las condiciones reales, físicas, psicológicas y sociales definen el escenario del aprendizaje y la enseñanza.

El aula tiene un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida limitan las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento y acción de los educandos, pero también es una red viva de intercambio, creación y transformación de significados.

Para poder comprender lo que en ella acontece es necesario ampliar el campo de indagación y entenderla como un "espacio completamente determinado por los factores y procesos que se sitúan en otros contextos sociales en las que se desenvuelve el individuo". (Coll, 1994)

En consecuencia una aproximación global al espacio del aula escolar implica abordar el proceso educativo como una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, "consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza". (Rockweel, 1997)

Desde esta perspectiva el currículum oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación original, sino que es reinterpretado desde diversas tradiciones pedagógicas que se dan dentro de la escuela. "El conjunto de prácticas cotidianas dentro del aula son las que constituyen el contexto formativo tanto para

el maestro como para los alumnos" (pág. 19). Así los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven matizados por el contexto sociocultural donde se lleven acabo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje

El constructivismo suele considerarse en dos acepciones: como un enfoque o paradigma explicativo de la psique humana y otra como el planteamiento en educación que incluye propuestas pedagógicas y/o didácticas.

Nos referiremos a la idea más utilizada que hace mención a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento.

Es importante señalar que hay varios enfoques en el constructivismo; el problema fundamental es que ninguna de las teorías constructivitas es capaz de ofrecer en el momento actual una explicación global de los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje suficientemente articulados y con sólidos apoyos empíricos. Esto hace necesario que se utilicen diferentes perspectivas para explicar un hecho tan complejo como es la realidad escolar.

De acuerdo al enfoque sociocultural, el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales. Las funciones psíquicas superiores nacen de las interacciones en el proceso de comunicación entre las personas. Las interacciones entre personas están referidas alas que se realizan en los grupos pequeños, como es el caso del grupo escolar, en el cual sus miembros interactúan cara a cara. (Morenza, 1998).

Desde la visión sociocultural de Vigotsky, los procesos de enseñanza y aprendizaje Son experiencias en donde lo social juega un papel importante, en la cual el individuo pone en juego sus estructuras individuales ente la apropiación de saberes en el aula a través de la interacción entre sus iguales y maestros,

conformando así un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades, y exigencias que van configurando una cultura peculiar.

Situar el aprendizaje escolar en un contexto socioeducativo, permite comprender que todo proceso escolar, se expresa en un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se promueve el aprendizaje de conocimientos habilidades y actitudes que, como constructos sociales, requieren de una atención específica.

"Para la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la educación escolar, al igual que otros tipos de prácticas educativas, es ante todo y sobre todo una práctica social compleja con una función esencialmente socializadora. El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículum escolar solo puede ser fuente de desarrollo personal de los alumnos y alumnas en la medida en que potencie simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización; es decir, en la medida en que los ayude a situarse individualmente de una manera creativa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forma parte" (Coll, 1997)

En este enfoque la relación e incorporación del sujeto a su cultura se da por un proceso de mediación, planteando que si el origen de las funciones psíquicas superiores está en la interacción con las personas, éstas últimas actúan como mediadoras del proceso de conocimiento. Esta es una primera forma de mediación. Otra forma son los instrumentos que usa el individuo en su acción tanto en el plano externo como en el plano interno. Nos interesan principalmente dos tipos de mediación:

a) La mediación social, que es la utilización de otras personas como instrumentos de mediación para la acción sobre el ambiente. Este es el papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. Es también

el papel del otro en la formación de la conciencia individual.

b) Mediación instrumental, o los signos. Son los sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psíquica del sujeto y que permite transmitir significados. Posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. (Morenza, 1998)

En la perspectiva sociocultural se hace hincapié en el potencial que todo ser humano posee y que se debe desarrollar en la interacción con el otro. A este respecto se plantea que el desarrollo actual de un niño es el nivel de las funciones mentales determinado mediante la solución independiente de problema, es decir, lo que puede realizar solo en un momento concreto. Desarrollo potencial es lo que puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea, es decir, la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces. "La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el desarrollo potencial" (Vigotsky, 1995), es decir, son las funciones que aún no han madurado o que están en proceso de maduración. La zona de desarrollo próximo es muy importante para el aprendizaje y la enseñanza, el aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo.

A partir de lo planteado en este enfoque podemos afirmar que se resignifica el papel y la importancia del docente ya que se debe saber en que nivel se encuentra el niño, a dónde debe llegar y qué necesita para potenciar su aprendizaje.

Atención educativa a la diversidad

La atención educativa a la diversidad adquiere sentido a partir de conceptualizar la cultura y la educación. Todo individuo se desarrolla de acuerdo a sus propias condiciones y posibilidades de acceso a la cultura, pero ésta cultura hay que verla no sólo como el saber enciclopédico, en donde se concibe al

hombre como el recipiente al que hay que "llenar" de datos empíricos o con hechos inconexos, que tendrá que organizar como en columnas de un diccionario para recurrir a ellas cuando sea necesario.

Por cultura entendemos aun producto histórico de una sociedad determinada. La cultura como pensamiento, creencias, emociones, afectos, sentimientos, formas preceptuales, preferencias y formas de comportamiento social.

Así, la cultura es una estructura de influencia que liga a las distintas generaciones que se suceden históricamente, produciendo el sustrato fundamental de la cohesión social, al moldear las aspiraciones, las expectativas, el sentido del tiempo y del espacio, así como los modos de vida de relación interpersonal. La cultura genera siempre individuos distintos.

Los lugares donde la cultura centra su influencia son las instituciones educativas, pues ellas son las encargadas de proporcionar a las generaciones el conocimiento necesario para que los individuos normen sus acciones y se integren más adecuadamente a los roles que habrán de desempeñar. Es aquí donde la cultura va segregando, etiquetando a todo aquello que es distinto, ya sea indígena, con discapacidad, moreno, rubio, etc., otorgándose desde allí características que no posee e imponiéndole límites que por sí mismo tampoco posee.

Se reconoce que al interior de los grupos sociales existen características muy diversas que hay que atender: manifestaciones culturales, lingüísticas, económicas e individuales, matizadas por interés, motivaciones y capacidades. Por ello, ante tal diversidad, se requiere plantear una educación que pueda dar respuesta a las particularidades de cada individuo y de cada grupo social.

Dentro de las anteriores ideas, se estaría hablando de un individuo con características propias llámense físicas, emocionales, creencias, preferencias y formas de relacionarse con su realidad, de aprenderlas, de pensarlas, de evaluarlas, de valorarlas, de transformarlas y que se compromete y responsabiliza de su proyecto y porvenir de vida.

Ahora bien, dentro del contexto escolar si se concibe que todo aprendizaje es social se concederá que los límites del desarrollo de todo individuo dependen de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse del potencial de que esté dotado.

Esto implica que la escuela tendrá que reconceptualizarse para que brinde los elementos suficientes y adecuados para la atención a la diversidad de individuos que configuran nuestra sociedad; así se opta por una educación que considere al alumno como parte de una estructura social dentro de la cual aprende no sólo lo relacionado al ámbito escolar, por lo que se requiere la transformación del mismo.

Lo anterior, a su vez, requiere de concebir de otra forma el espacio escolar, de valorar el desempeño de los alumnos y desaparecer las fronteras que dividen a éstos desde concepciones tales como normalidad y anormalidad. Por lo que hablaríamos de una escuela diferente, para todos, no de aquella hecha para un determinado tipo de niño "el ideal", por el contrario, de una escuela que se propone educar a todos respetando las diferencias, teniendo como soporte las prácticas sociales en general, de otra forma atender la diversidad en las escuelas no tendría ningún sentido, si la sociedad siguiera marginando a todos aquellos que se considere diferentes desde etiquetas sociales.

Se hace necesario reconocer que los individuos independientemente de sus características, tienen algo que aprender para su autonomía y en beneficio de su comunidad. De esta manera, se tiene que valorar al individuo por lo que es, un ser humano y no aquello que le hace falta; apreciando en él aquello que puede llegar

a ser, siempre y cuando familia, escuela y comunidad le brinden la ayuda necesaria para que desarrolle todas sus capacidades, y sobre todo se debe dejar de considerar como sujetos con desventajas a todos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad, pues la desventaja es un atributo social, no algo inherente a la persona.

La concepción sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje nos sitúa en planteamientos que la atención educativa a la diversidad debe considerar. (Díaz Barriga, 1993)

1. La institución educativa debe proveer los elementos necesarios y suficientes para que el alumno construya una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

2. La identificación y atención a la diversidad de los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. El replanteamiento de los contenidos curriculares orientados a que los alumnos aprendan sobre contenidos significativos.

4. El reconocimiento de la existencia de diversos estilos y ritmos de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.

5. La importancia de la promoción de la interacción entre el docente y los alumnos y de docente a docente, así como entre los alumnos mismos, a través del empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

6. La revaloración del papel del docente, no sólo con sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino más bien como mediador del mismo, resaltando el papel de ayuda pedagógica que presta al alumno.

7. La promoción de una evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, evaluar mientras se interviene, lo cual implica una reconceptualización de la relación pedagógica entre la evaluación y los procesos

de enseñanza y aprendizaje. (Rodríguez, 1993)

A partir de lo expuesto el trabajo en evaluación cobra sentido y da significado al trabajo propuesto.

La Evaluación

La práctica docente se lleva a cabo en tres momentos; la planeación, la intervención y la evaluación. Cada uno de estos momentos es trascendental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sabemos que están íntimamente interrelacionados, y que no necesariamente están separados ni en el tiempo, ni en la práctica misma.

Sin embargo se considera que es fundamental hacer énfasis en las prácticas de evaluación, dado que se ha utilizado como una práctica segregacionista para clasificar y dividir- a los alumnos entre los que saben y los que no saben, “los buenos y los malos”, “los inteligentes y los tontos”, a partir de las calificaciones obtenidas en los exámenes, que no toman en cuenta el proceso que explica los resultados obtenidos, y reducen la evaluación a una medida, o sea, saber es “10” y no saber es “5”; pero sin tener conciencia sobre lo aprendido y cómo se logró aprender, y lo más importante, cómo todo ello se relaciona con el aprovechamiento escolar del niño.

Es común encontrar en la escuela primaria que la evaluación se lleva a cabo como una práctica homogeneizadora ya que se usa un mismo instrumento para toda la población y una medición desde los mismos criterios para todos los alumnos. Dichos criterios son impuestos desde un ideal externo. Se olvida que la diversidad existe desde lo biológico, desde lo sociocultural y desde lo psicológico y que hay que atenderla.

Por lo tanto se considera importante ubicar a la evaluación al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde "no se enseña para aprobar, se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona"

(Casanova, 1998). Así, de ésta manera, la evaluación forma parte de dicho proceso y no es sólo una actividad final centrada en los resultados de éstos procesos.

Para los propósitos de este trabajo se retoma la definición de Casanova:

"La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (Casanova, 1998).

Desglosando esta definición, encontramos tres momentos: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación inicial proporciona la primera información sobre el alumno, qué es lo que sabe, cómo lo sabe, cómo es su contexto para así obtener la respuesta educativa. La información obtenida proporciona una fisonomía del grupo, así como una idea de cómo son los alumnos, que se irá complementando durante el desarrollo del trabajo con ellos. Sin embargo esta información no es estática debido a que los alumnos cambian constantemente y nuestras perspectivas también.

Evaluación formativa. La práctica diaria está vinculada con esta acción, exige estar presente en una forma continua y sistemática empleando y aprovechando diversas situaciones a través del registro y análisis de la observación.

Evaluación sumativa. Implica tener una visión global del camino que ha recorrido el alumno, es hacer un alto para validar lo que aprendió, lo que se le ha facilitado o dificultado en el proceso de aprendizaje. Este momento no debe desprenderse de los anteriores (inicial, formativa).

Comprensión lectora

El lenguaje es el medio de pensamiento y de aprendizaje. De manera significativa, el desarrollo del lenguaje también está directamente vinculado al proceso del aprendizaje. Constituye una parte sustancial de la teoría del mundo que tiene todo ser humano y, obviamente, juega un papel central en la lectura.

¿Qué significa leer? Frank Smith considera que el concepto de lectura no puede ser reducido a la simple acción de extraer los sonidos del texto impreso e identificarlos; más bien, saber leer consiste en asignar un significado a dicha información. Al hecho de reconocer en un texto las letras que conforman el mensaje, Frank Smith y otros autores lo denominan decodificación y es calificado como un esfuerzo inútil e innecesario en el acto mismo de comprender la información. Más aún afirma que cuando un profesor basa su enseñanza en este concepto de lectura induce al desarrollo de hábitos que harán imposible la verdadera comprensión. y no es que esa fase no sea necesaria pero no debemos centrarnos en la sola decodificación.

Las investigaciones parecen coincidir en la concepción de que la lectura es un proceso interactivo, por medio del cual el sujeto lector construye una representación mental del significado del texto, al relacionar sus conocimientos previos como lector (información/esquemas que el sujeto posee) con la información proporcionada por el texto. En este modelo interactivo la lectura se concibe como un proceso en el que el producto final, la comprensión del texto, depende tanto de los conocimientos de distinto tipo que posee el lector como las características del texto.

Un componente importante en la lectura es el significado que se le otorgue a lo leído: el significado. Desde la perspectiva Smith (Smith, 1983) el significado no está contenido dentro de las letras escritas, sino más bien debe ser construido por el lector.

Por supuesto esto no implica que cualquier oración pueda significar cualquier cosa. Habitualmente habría acuerdo sobre lo que significan algunas expresiones como "afuera está lloviendo" ya que pocas personas reclamarían saber que si eso pudiese significar que las calles están mojadas.

Los significados que el lector otorga a una lectura no pueden ser conjeturas descabelladas, sino que parece haber un acuerdo con respecto al tipo de significados que se pretende atribuir a una secuencia particular de palabras. Si esto es así se debe encontrar alguna explicación de éste acuerdo.

El lenguaje tiende a ser comprendido de la misma manera en ocasiones específicas por la misma razón que se comprende en cualquier ocasión, porque los lectores o escuchas deben tener una idea bastante buena acerca del significado que se pretende dar en primera instancia. Para ser más precisos, el significado se extrae del lenguaje por medio de la predicción, que significa la eliminación de las alternativas improbables. La predicción sin embargo no quiere decir que se conoce de antemano el significado preciso (la cual por supuesto haría innecesaria la lectura). La predicción significa que la incertidumbre del escucha o lector está limitada a unas pocas alternativas probables y si esa información puede encontrarse en la estructura superficial del enunciado para eliminar la incertidumbre restante, e indicar cuáles alternativas son apropiadas entre las que se predijeron, entonces ocurre la comprensión. (Smith, 1983)

Realizamos predicción todo el tiempo. Es la capacidad de extraer sentido de todos los eventos en nuestras vidas diarias. No estamos conscientes de nuestras predicciones por la razón de que en general son muy acertadas.

¿Qué predecimos cuando leemos? Según Smith, el significado. Cada predicción específica se deriva de expectativas más generales acerca de hacia dónde nos podría conducir el texto.

El significado es entonces el punto de partida y de llegada de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Estos son también propósitos del Plan y Programas de Estudios para la asignatura de español.

En el proceso de lectura las hipótesis iniciales sobre el significado que el lector tiene se van elaborando y restringiendo de acuerdo a la información que el texto le proporciona. El lector elabora inferencias y predicciones, las evalúa, las verifica y construye una interpretación del texto cada vez mas precisa o completa; o bien, genera nuevos esquemas interpretativos, si la información nueva contradice las hipótesis iniciales (Alonso y Mateos, 1987, citados por Corral, 1994).

Desde esta perspectiva, aprender a leer no es un proceso lineal y jerárquico, en el que el significado se alcanza al final de la lectura y después de un proceso de decodificación, sino que aprender a leer implica, además de las habilidades de decodificación, el uso de múltiples estrategias que facilitan la integración de la información del texto con sus conocimientos para construir sus significados.

La comprensión lectora es un proceso interactivo, constructivo y estratégico. Es interactivo porque la comprensión depende de la integración de las características del texto (vocabulario, secuencia de acciones, relación causa efecto y relación entre los elementos que lo conforman) y de las características del lector. En el lector son factores importantes tanto sus expectativas y propósitos de lectura como sus conocimientos del mundo, su experiencia, así como los conocimientos lingüísticos (inferencia, reconstrucción de la historia, ideas importantes y experiencias previas).

En este sentido Hidalgo (1996) asume que no hay comprensión del texto si el lector no pone en juego lo que él llama su mundo de significaciones. El mundo de

significaciones es el conjunto de elementos que le permite contextualizar toda información que le llega. Comprende además las necesidades del lector, pues para poder relacionarse socialmente y para saber resolver problemas en situaciones específicas requiere de información, lo cual lo lleva a la mencionada necesidad de aproximarse al texto e interpretarlo.

Las estructuras cognoscitivas del individuo también tienen un papel fundamental en la comprensión del texto pues son el entramado de interpretación que se pone en juego para entender los acontecimientos y según Hidalgo, forman parte del mundo de significaciones del lector. El nivel de desarrollo de estas estructuras depende de las experiencias de aprendizaje que se hayan vivido. Cuando un lector no entiende un texto, puede deberse a que sus estructuras cognitivas son pobres en información o en calidad. Desde este punto de vista no hay tema que no sea importante, más bien son vistos desde los intereses, creencias y saberes del lector y el es quien determina si un tema es interesante o no.

La comprensión lectora es posible "cuando el texto cumple el papel de espejo y de ese modo hace que el lector y el autor converjan o se pongan en el mismo plano ya la misma distancia." (Prieto, 1994)

La lectura es un proceso constructivo porque el lector tiene un proceso activo en la elaboración y comprobación de hipótesis y en la realización de inferencias a partir del texto para la construcción de sentido.

La lectura es un proceso estratégico ya que para comprender, el lector no sólo debe dominar la mecánica lectora, sino debe conocer y aplicar diferentes estrategias para la construcción de significado global del texto, así como para detectar y solucionar los posibles problemas de comprensión.

Aprender a leer supone no sólo el aprendizaje y automatización de la mecánica lectora, sino fundamentalmente el aprendizaje de diversas estrategias

que facilitan la combinación de la información del texto y la que procede de los conocimientos del lector, para construir la representación del significado global del texto. (Corral, 1994)

Al hacer referencia a estrategias se asumen las que Corral (Corral, 1994) enumera en un cuadro:

ESTRATEGIAS DE COMPRESIONLECTOR	
Activación de conocimientos previos	Activar los conocimientos o esquemas previos adecuados (conocimientos del mundo, experiencias, conocimientos lingüísticos) para distribuir significados a los contenidos del texto.
Establecer un propósito adecuado de lectura	Aproximarse al texto con expectativas y objetivos que guíen su propósito lector y determinan la interpretación del texto. Los lectores expertos ajustan su propósito lector al tipo de texto y a los objetivos que se hayan marcado respecto de la tarea de leer (obtener información, divertirse, estudiar).
Utilización de las claves del texto	Usar unos indicios que proporciona el texto para centrar la atención en la información relevante, (señales gráficas, léxicas, semánticas y sintácticas).
Estrategias de control y regulación. Estrategias de la propia comprensión (Metacognición)	Control sobre procesos, lo cual permite seleccionar y aplicar estrategias adecuadas (relectura, consulta de una fuente externa, autocuestionamiento) a los diferentes problemas de que pudieran comprensión surgir durante la lectura.

De acuerdo a Gómez Palacio evaluar la comprensión lectora es analizar y explicar el desempeño de cada alumno frente al texto seleccionado, dichas actividades permiten observar el trabajo que realiza en torno al texto y ver hasta que grado puede el alumno a partir de comprender un texto "hacer algo con él":

secuenciar ideas, completar historias, elaborar resúmenes, así como producir textos cortos. (Gómez Palacio, 1997).

El aprendizaje, como se menciona en el Marco teórico, tendrá que darse en función de la zona de desarrollo próximo, es decir, en una situación en la que el niño pasará de resolver un problema con la ayuda de otro a hacerlo de manera independiente: interactuar con el texto y construir su significado de manera independiente, para el caso de la comprensión lectora.

En este sentido es que se afirma que la comprensión lectora permite avanzar en la complejización de estructuras mentales, ya que la construcción de significado implica la secuencia de acciones, la predicción y anticipación, la construcción de resúmenes, reconocer la idea principal y lo que llamamos "hacer algo con el texto".

Todos estos procesos no sólo son estrategias aplicables al trabajo con otras asignaturas sino formas en que el pensamiento se complejiza, ya que logra encontrar relaciones donde no las había, se logra descifrar un texto y tener una opinión sobre él.

Estas experiencias de acuerdo a Vigotsky (1989) son indispensables en el niño ya que conformarán todo un acervo de posibles combinaciones disponibles para ser usadas en la solución de problemas y retos.

Las actividades que propone Cairney (Cairney, 1992) para evaluar la comprensión lectora son las siguientes:

- 1) Hacer hincapié en textos completos
- 2) Proponer actividades de enseñanza después de considerar con detenimiento el objetivo de la lectura de cualquier texto.
- 3) Dar oportunidad a los lectores para que utilicen formas alternativas de

construir significados, por ejemplo, mediante el dibujo, la escritura y la representación teatral.

- 4) Poner en contacto a los niños con los textos.
- 5) Facilitar el acceso de los estudiantes a una amplia variedad de textos.
- 6) Proponer diversos objetivos para la lectura.
- 7) Ayudar a los niños a mantener intactos el significado y el objetivo.
- 8) Auxiliar a los niños ("andamiaje") cuando tratan de construir el significado de los textos.
- 9) Planear actividades que aprovechen las fuertes relaciones entre la lectura y otras formas de lenguaje.
- 10) Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
- 11) Diseñar contextos docentes en los que puedan experimentarse, demostrarse y valorarse las estrategias de utilización y aprendizaje satisfactorios del lenguaje.
- 12) Proporcionar demostraciones positivas de lectura, que pueden exigir que los profesores lean, hablen sobre su propia lectura y muestren cómo poner en común lo que han leído.
- 13) Ayudar a los niños a utilizar la lectura para aprender cosas sobre ellos y su mundo.

METODOLOGIA

Partiendo del paradigma de la acción social que plantea Weber, en el que considera que una acción sólo es social si reviste un significado subjetivo para las personas en cuestión. Por consiguiente, el interés se dirige sobre la forma en que los sujetos definen las situaciones sociales en las que se hallan situados y sobre la influencia de estas representaciones en sus comportamientos futuros. En este caso, el sujeto es el creador de su propia realidad social, y ésta no es una realidad que permanezca exterior a él.

De ahí que, la investigación acción emancipadora, (liberadora), es un enfoque sociológico, y forma parte de la investigación cualitativa.

En este tipo de investigación, el investigador y el objeto de estudio se involucran directamente, uno forma parte del otro.

La investigación acción suministra medios para que los maestros, puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de construir su propio conocimiento, proporcionándoles una base teórica y de investigación para la práctica profesional.

En sí misma es un procedimiento educativo, planteando a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo, en sus propias clases a través de la autorreflexión crítica, así como de analizar críticamente, y generalizar el compromiso de la profesión para con el bienestar de sus alumnos así como para que hagan partícipes a la comunidad escolar en la toma de decisiones.

La investigación acción emancipadora proporciona un medio para teorizar la práctica actual y, transformarla a la luz de la reflexión crítica.

Para el desarrollo de la propuesta de trabajo se propone la metodología cualitativa y se comparte con Aguilera y Blanco (1987) que "La metodología cualitativa parecería la más útil en la investigación en el campo educativo, porque en su misma concepción implica el estudio de procesos e interacciones entre sujetos y su medio, teniendo en cuenta todas las variables previstas y no previstas." (Aguilera y Blanco, 1987).

Dentro del marco general de la metodología cualitativa, la propuesta de trabajo se ubica específicamente en la línea de investigación acción (también llamada investigación sobre la acción, por lo que nos referiremos a ella de manera indistinta) ya que los propósitos están directamente ligados a la generación de

propuestas de acción encaminadas a apoyar la tarea educativa de la USAER, a través del acercamiento directo e intencionado de la realidad escolar.

La investigación sobre la acción consiste en una indagación cuya intención es comprender y mejorar las prácticas y las situaciones en que éstas se desarrollan, a través de un proceso de reflexión acción, entendida ésta como la reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y resultados en situaciones concretas (Schon, citado por Elliot, 1991), reflexión que se caracteriza porque se realiza por los profesores en conjunto.

Asimismo, la investigación acción unifica procesos, que en algunas ocasiones, son considerados independientes, por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación y el desarrollo profesional (Elliot, 1991).

Esta concepción unificada de la investigación sobre la acción resulta pertinente para los propósitos de la propuesta ya que la evaluación es concebida como un elemento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es a través de la acción reflexión de las prácticas de la evaluación que pueden transformarse.

La metodología se centró en:

- Acciones preparatorias de carácter organizativo y metodológico. Implicó llevar a cabo reuniones con las autoridades y posteriormente con los profesores del servicio a fin de establecer acuerdos de trabajo, en tiempos y formas.
- Puesta en común de información entre el personal de la USAER y el equipo de Apoyo Psicopedagógico ala USAER para definir la línea de trabajo a seguir.
- La intervención en el servicio para el desarrollo de la propuesta.
- La evaluación del trabajo realizado.

La metodología comprendió cinco fases:

PRIMERA FASE: Reconocimiento del estado de las cosas. El propósito fue obtener información específica de la USAER y conocer las prácticas pedagógicas en cada una de las escuelas que la conforman para poder vincular la propuesta de trabajo con sus necesidades.

SEGUNDA FASE: Elaboración del programa de trabajo y propuesta de evaluación sobre la línea de trabajo que se acuerde, entre el personal de la USAER y el equipo del proyecto de Apoyo Psicopedagógico a la USAER. El propósito fue planear las actividades de la línea acordada y elaborar la propuesta de evaluación.

TERCERA FASE: Trabajo en el aula. El propósito fue poner en práctica la propuesta elaborada, en el aula escolar.

CUARTA FASE: Evaluación del trabajo realizado. El propósito fue la valoración del proceso seguido durante el ciclo escolar.

QUINTA FASE: Sistematización de la experiencia. El propósito es la formalización del análisis y la sistematización de la experiencia en la USAER.

ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

El equipo de apoyo psicopedagógico a la USAER de la DEE, propone trabajar conjuntamente con la USAER 111-19, para vislumbrar un marco de gestión que le permita crear las condiciones necesarias para posibilitar avances en el proceso educativo de la comunidad escolar y así dar respuesta a la diversidad educativa que se presenta en la escuela. Una gestión que concilie los requerimientos institucionales con las necesidades del colectivo escolar, que esté caracterizada por la acción crítica, que recupere la responsabilidad colectiva en el proceso educativo, considere las demandas y necesidades de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, se respete la condición del ser humano, se establezcan relaciones equitativas, valoren sus aprendizajes y experiencias, que favorezcan el diálogo, el trabajo y la toma de decisiones conjuntas.

De esta manera el aprendizaje participativo supone una redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, siendo éste de carácter colectivo.

Dado lo planteado, interesa abordar las relaciones que se dan entre los integrantes de la comunidad escolar, particularmente entre los profesores de USAER y de la escuela primaria, a través del trabajo colegiado, que éste se plasme en un proyecto escolar en el que se tome en cuenta la asesoría y / o capacitación permanente para que se promueva la articulación entre la teoría y la práctica. Para ello, la finalidad es reflexionar y sistematizar conjuntamente con el personal de la USAER en torno a sus aproximaciones teóricas, valores, actitudes, propósitos y experiencias a fin de propiciar propuestas educativas desde una perspectiva de atención a la diversidad.

Es por ello que el equipo de Apoyo Psicopedagógico de la División de Planeación y Trabajo Docente, de la DEE, propone al equipo de la USAER 111-19, se aborde como línea de trabajo la evaluación educativa a través del trabajo colegiado, a fin de articular la teoría y la práctica, así como también de manera colegiada y en un intercambio constructivo, tanto las autoridades como docentes y equipo USAER construyan propuestas educativas encaminadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así como también de manera colegiada y en un intercambio constructivo tanto autoridades como docentes y personal técnico construyan formas de gestión escolar a partir de las relaciones sociopsicológicas que se dan en dicha comunidad a fin de posibilitar una atención educativa a la diversidad.

Sin embargo, esto requiere la transformación de haceres y concepciones, en donde la atención educativa a la diversidad, con o sin discapacidad en la escuela primaria, no se continúe pensando y viviendo, como algo que le compete

solamente a educación especial, en la que ambas instancias se ven como subsistemas que trabajan aisladamente para los mismos alumnos.

PROYECTO PEDAGOGICO DE ACCION DOCENTE

El equipo de Apoyo Psicopedagógico a la USAER, de la División de Planeación y Trabajo Docente de la Dirección de Educación Especial, propone una participación en los servicios educativos con miras a brindar apoyo a partir de la constitución de proyectos que den la posibilidad de:

- Sistematización de experiencias respecto a los proyectos de trabajo acordados con el personal de los servicios.
- Generación de innovaciones educativas mediante una relación coordinada y colegiada entre los profesionales involucrados.
- Transformación de la práctica educativa, motivando a la confianza de la capacidad creadora y constructora de posturas educativas que innoven desde un marco de la realidad escolar.

La respuesta se busca desde la construcción de propuestas innovadoras hacia la constitución de una Escuela para Todos, es por esta razón que la pertinencia y consistencia teórico metodológica en cada uno de los proyectos de la División de Planeación y Trabajo Docente, se enmarca en los principios de respeto, reconocimiento y atención educativa a la diversidad, a fin de repensar las modificaciones pertinentes en muchos sentidos, para no hacer del trabajo actual una copia fiel de trabajos anteriores, que tuvieron su pertinencia al responder a un momento histórico institucional del hacer educativo.

Por lo anterior los proyectos educativos que se propongan en la Dirección de Educación Especial, deben dirigir su trabajo a la transformación de las prácticas educativas que incluyen no sólo lo relacionado a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino en sentido general aquellas prácticas que se realizan en todos

los niveles de responsabilidad en la Educación, esto incluye al personal técnico, tanto de los servicios como de las instancias de apoyo técnico de la Educación Básica.

El Proyecto, plantea como propósito, socializar el contenido de las prácticas educativas que en el fomento de una cultura dialógica, efectúen un reconocimiento y sistematización de las prácticas y experiencias educativas desde los servicios, para posibilitar marcos de acción social, educativos y operativos que en una relación coordinada y colegiada entre los profesionales de la Educación Básica generen alternativas innovadoras para la atención a la diversidad.

Es por ello que, interesa incidir en el proyecto pedagógico de acción docente, puesto que se retroalimentan una y otra acción como maestro estudiante y como docente, ya que en este momento la función desempeñada es como asesor técnico pedagógico, de apoyo a la USAER.

PLANEACION DE LA INTERVENCION

En la actualidad la integración educativa plantea una serie de retos, siendo uno de ellos la evaluación, como ya se ha planteado en el diagnóstico pedagógico, lo que implica la revaloración de su relación pedagógica con el proceso de aprendizaje, por lo que cobra relevancia la reconceptualización tanto en sus aspectos teóricos como prácticos.

Para dar inicio al trabajo en la USAER 111-19, se contempló un programa general de actividades, asistiendo los días martes y jueves, teniendo como propósito general.

Reflexionar y analizar conjuntamente con la USAER propuestas de evaluación desde la atención educativa a la diversidad, y en su contexto específico.

Así como un programa general de actividades para los días lunes, miércoles y viernes en la Dirección de Educación Especial, con el propósito de construir e intercambiar colegiadamente con el equipo de apoyo psicopedagógico a la USAER, la forma y el contenido de la propuesta, con base a las necesidades propias de cada escuela.

Se partió primeramente de la conceptualización de la línea general de esta propuesta de trabajo, por lo que las responsables del proyecto coordinaron un taller, con la temática de evaluación, en tres sesiones, dirigido a todo el personal de la USAER 111-19, siendo el propósito general. Reflexionar la práctica docente y reconocer referentes conceptuales y prácticos para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención educativa a la diversidad.

La metodología del taller generó nuevas relaciones pedagógicas entre los participantes en donde los mismos, se convierten en un equipo para reflexionar críticamente sobre el trabajo que realizan e indistintamente van asumiendo roles de animador, de investigador, de educador o de alumno.

En la tarea común de resolver problemas van integrando la teoría y la práctica y aprenden a ser (afirmación de sí mismo), aprenden a aprender (nuevas formas de adquisición de conocimientos) y aprenden a hacer (solución de problemas claves y centro del proceso de aprendizaje).

La primera sesión del taller el propósito fue: reflexionar en torno a qué, cómo y cuándo evaluar.

Para lograr dicho propósito se realizaron las siguientes actividades:

El uso de la Técnica "Dioses y Gigantes" que consistió en vivenciar, por parte de los maestros, las formas de evaluación. Se complementó con la activación de sus referentes conceptuales a través del análisis y reflexión de su práctica cotidiana.

Se continuó con una aproximación a la noción de evaluación, siendo esta como un proceso continuo de análisis del aprendizaje y la enseñanza para la toma de decisiones.

Asimismo se identificaron los elementos implícitos en la evaluación como: la objetividad, los alumnos con sus estilos de aprendizaje. El maestro con su historia personal, profesional y experiencia. La currícula con sus enfoques, propósitos, contenidos, y la interpretación que los maestros hacen de éstos. Los tipos de evaluación, inicial, formativa y sumativa. El contexto de la escuela y la comunidad. La certificación y los criterios de la evaluación.

En la segunda sesión el Propósito fue identificar aspectos conceptuales de la evaluación en donde los participantes realizaron el análisis de los materiales bibliográficos, lo cual propició la confrontación del quehacer docente con las aportaciones teóricas.

Como producto de esta sesión se identificaron algunos aspectos de las situaciones de evaluación como: el diseño a partir de actividades cotidianas; permiten el uso de diversas estrategias como: escenificaciones, proyectos, juegos y la prueba escrita, etcétera. Integrales en el sentido que abarquen conocimientos, procedimientos y actitudes. Globales porque se abarca varias asignaturas. Que posibiliten el uso de técnicas grupales. Asimismo que aporten información del alumno y la forma de enseñar del profesor y que permitan hacer ajustes a las propias situaciones de evaluación.

De la misma manera se identificaron algunos aspectos para el diseño de las pruebas escritas, como: partir de la definición del propósito general de la prueba, definición de lo que se busca en cada una de las preguntas, elaborar preguntas abiertas y familiares al alumno, esto es, que promuevan la reflexión en éste y de la misma forma que la maestra cuestiona en el aula. Además, que contenga instrucciones claras y precisas, formuladas en un lenguaje comprensible y que se

basen en las características de los alumnos.

El propósito de la tercera sesión fue: Reflexionar la propia práctica a través del análisis de casos, proponiendo de manera inicial situaciones de evaluación en su contexto específico, aplicando los referentes conceptuales revisados en el taller, generándose así la reflexión crítica grupal.

Con el fin de enriquecer los criterios y referentes conceptuales sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se analizó la película Taller interanual ciclo escolar 1998-1999.

La evaluación del taller se realizó a través de un cuestionario, cuyas respuestas en general, giraron en torno a que se clarificó y se enriqueció con el intercambio de saberes y experiencias las prácticas de evaluación. Una propuesta específica de las maestras de la USAER, fue que este tipo de trabajo se realice en el periodo de la planeación de sus actividades.

Por lo tanto se concluyó que el taller permitió integrar teoría y práctica, conocimientos y acciones, la reflexión crítica en grupo, el trabajo interdisciplinario y se fomentó la participación de todos los asistentes.

El plan de trabajo de las actividades específicas por cada escuela, se planteó que estas se llevaran a cabo de manera colegiada entre las maestras de la escuela primaria, maestras de USAER y maestras del equipo Psicopedagógico de apoyo a la USAER, con el propósito general de: Reflexionar y analizar conjuntamente con el equipo de USAER las prácticas evaluativas para construir propuestas de evaluación del proceso de aprendizaje pertinentes en su contexto específico y dentro de un marco de atención educativa a la diversidad. y como propósito específico: Realizar conjuntamente con la USAER una propuesta de evaluación de la comprensión lectora.

A continuación se citan las planeaciones antes descritas.

PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES

2. En la USAER 111-19 los días martes y jueves

PROPÓSITO GENERAL: Reflexionar y analizar conjuntamente con la USAER propuestas de evaluación, desde la atención educativa a la diversidad, y en su contexto específico.

ACTIVIDAD	PROPÓSITO	RECURSOS	FECHA
PRIMERA FASE			
Acercamiento al servicio USAER, reconocimiento del estado de las cosas	Presentación de la propuesta, intercambio de experiencias de su práctica docente y establecimiento de acuerdos, de tiempo de trabajo y de permanencia.	Material de papelería	15 de agosto al 14 de septiembre 2000
SEGUNDA FASE			
Definición de línea de trabajo conjunta y elaboración del programa.	Establecimiento del sustento técnico del trabajo, planear las actividades de la línea de trabajo acordada.	Material de papelería y equipo de cómputo.	14 de septiembre al 6 de octubre 2000
TERCERA FASE			
Trabajo en el aula, aplicación de la propuesta.	Puesta en práctica del programa de trabajo.	Fotocopias, bibliografía, material de papelería, equipo de cómputo, espacio para llevar a cabo el trabajo colegiado.	10 de octubre al 14 de diciembre 2000
CUARTA FASE			
Evaluación del trabajo realizado	Valoración del logro de los propósitos establecidos, así como la reflexión, retroalimentación y en su caso modificación de las estrategias seguidas.	Fotocopias, bibliografía, material de papelería, equipo de cómputo, espacio para llevar a cabo el trabajo colegiado.	9 al 18 de enero
QUINTA FASE			
Sistematización de la experiencia	Formalización del análisis y sistematización de la experiencia	Fotocopias, bibliografía, material de papelería, equipo de cómputo, espacio para llevar a cabo el trabajo colegiado, apoyo secretarial.	Febrero de 2001

PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES

1. En área central los días lunes, miércoles y viernes

PROPÓSITO GENERAL: Construir e intercambiar colegiadamente con el equipo de Apoyo Psicopedagógico a la USAER, la forma y el contenido de la propuesta con base a las necesidades propias del servicio.

ACTIVIDAD	PROPÓSITO	RECURSOS	FECHA
Planeación y elaboración de materiales para el servicio	Organizar las actividades a realizar en el servicio	Equipo de cómputo, material de papelería, libros de texto, materiales de apoyo de Educación Básica y fotocopias	Durante todo el ciclo escolar
Organización y desarrollo del seminario de actualización interno del equipo	Elección de materiales de apoyo para la actualización interna y del servicio	Bibliografía, fotocopias, asistencia a seminarios, congresos, conferencias, intercambios académicos y difusión	Durante todo el ciclo escolar
Reuniones del equipo para el intercambio de información de cada una de las escuelas	Recopilación de la información del trabajo en cada escuela	Material de papelería, audigrabadora y audiocasetes	Durante todo el ciclo escolar
Análisis y sistematización de la experiencia	Formalización de la reflexión de la práctica cotidiana. Determinación de categorías de análisis	Material de papelería, bibliografía, intercambio con otras instituciones	Durante todo el ciclo escolar
Elaboración del documento final	Llevar a cabo la difusión de la experiencia	Equipo de cómputo, apoyo secretarial, material de papelería, asistencia a centros de documentos de distintas instituciones	Durante todo el ciclo escolar

TALLER DE EVALUACIÓN

Duración: 3 sesiones

Dirigido a: Directora, maestros de apoyo, equipo interdisciplinario

Responsable: Coordinadoras del proyecto

Propósito General: reflexionar la práctica docente y reconocer referentes conceptuales y prácticos para la evaluación del proceso de aprendizaje desde la atención educativa a la diversidad.

PRIMERA SESIÓN

PROPÓSITO	ACTIVIDAD	MATERIALES	PARTICIPANTES	TIEMPO
Reflexionar en torno a cómo, qué y para qué evaluamos	Presentación y expectativas de los participantes		Responsables del proyecto	8:00 a 8:30 hrs.
	Encuadre			8:30 a 8:40 hrs.
	Técnicas "Dioses y Gigantes"	Lectura Dioses y Gigantes	Responsables del proyecto, Directora, maestros de apoyo, equipo interdisciplinario	8:40 a 9:20 hrs.
	Análisis del ejercicio	Hojas, rotafolio, marcadores	"	9:20 a 9:40 hrs.
	Lectura y discusión por equipos	Documento "Una metáfora para comprender la evaluación" (Miguel Santos F. 1995)	"	9:40 a 10:00 hrs.
		RECESO	"	10:00 a 10:20 hrs.
	Plenaria	Hojas, rotafolio, marcadores	"	10:20 a 10:40 hrs.
	Lectura y discusión por equipos	Documento "El sentido democrático de la evaluación" (Miguel Santos F. 1995)	"	10:40 a 11:00 hrs.
	Plenaria	Hojas, rotafolio, marcadores	"	11:00 a 11:15 hrs.
	Evaluación participativa grupal y definición de tareas para la próxima sesión		"	11:15 a 11:30 hrs.

TALLER DE EVALUACIÓN

Duración: 3 sesiones

Dirigido a: Directora, maestros de apoyo, equipo interdisciplinario

Responsable: Coordinadoras del proyecto

Propósito General: reflexionar la práctica docente y reconocer referentes conceptuales y prácticos para la evaluación del proceso de aprendizaje desde la atención educativa a la diversidad.

SEGUNDA SESIÓN

PROPÓSITO	ACTIVIDAD	MATERIALES	PARTICIPANTES	TIEMPO
Análisis y discusión de lecturas propuestas	Recapitulación		Responsables del proyecto	8:00 a 8:15 hrs.
	Lectura por equipos	La evaluación en educación primaria (Miguel Santos G. 1995)	Directora, maestros de apoyo, interdisciplinario	8:15 a 8:45 hrs.
	Plenaria	Rotafolio, hojas y marcadores	Responsables del proyecto	8:45 a 9:00 hrs.
	Lectura por equipos	Documento "Capítulo 1° Escuela Integradora" (Rodríguez Torres Elvia, 1997)	Directora, maestros de apoyo, interdisciplinario	9:00 a 10:00 hrs.
		RECESO		10:20 a 10:20 hrs.
	Plenaria	Rotafolio, hojas y marcadores	Responsables del proyecto	10:20 a 10:40 hrs.
	Evaluación participativa grupal y definición de tareas para la próxima sesión		Responsables del proyecto y personal de la USAER	10:40 a 11:00 hrs.

TALLER DE EVALUACIÓN

Duración: 3 sesiones

Dirigido a: Directora, maestros de apoyo, equipo interdisciplinario

Propósito General: reflexionar la práctica docente y reconocer referentes conceptuales y prácticos para la evaluación del proceso de aprendizaje desde la atención educativa a la diversidad.

TERCERA SESIÓN

PROPÓSITO	ACTIVIDAD	MATERIALES	PARTICIPANTES	TIEMPO
Reflexionar la propia práctica a través de análisis	recapitulación		Responsables del proyecto	8:00 a 8:15 hrs.
	Exposición y análisis de casos	3 ó 4 casos	Responsables del proyecto, directora, maestros de apoyo y equipo interdisciplinario	8:15 a 9:15 hrs.
	Reflexión crítica grupal		“	9:15 a 9:35 hrs.
	Proyección de película “La evaluación”, Taller interanual ciclo escolar 1998-1999	televisión y videocasetera	Responsables del proyecto	9:35 a 10:35 hrs.
		RECESO		10:35 a 10:55 hrs.
	Plenaria		“	10:55 a 11:10 hrs.
	Evaluación del taller participativa grupal	Cuestionario	“	11:10 a 11:30 hrs.

PLAN DE TRABAJO ESCUELA ESTADO DE MICHOACÁN 21-11-29

PROPÓSITO GENERAL: Reflexión y analizar conjuntamente con el equipo de USAER las prácticas evaluativos para construir propuestas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes en su contexto específico y dentro de un marco de atención educativa a la diversidad.

PROPÓSITO ESPECÍFICO: Realizar conjuntamente con la USAER una propuesta de evaluación de la comprensión lectora.

PROPÓSITO	ACTIVIDAD	CALENDARIO	PARTICIPANTES	BIBLIOGRAFÍA
1. Poner en común los términos de comprensión lectora y de evaluación de la misma	Discusión y revisión bibliográfica	8-10 de febrero del 2000	Responsables del proyecto, maestros de USAER, maestros de la escuela primaria	Solé, Isabel. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Español. Sugerencias para su enseñanza. Estrategias de Lectura. Marchant, Teresa. Como desarrollar el lenguaje oral y escrito.
2. Reconocer en Plan y Programas lo que se propone para comprensión lectora	Revisión de Plan y Programas	15-17 de febrero del 2000	“	Plan y Programas de primaria
3. Realizar una propuesta de evaluación de la comprensión lectora	Elaboración de criterios para la situación de evaluación	14-24 de marzo del 2000	“	Cooper, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Johnston, Meter. Evaluación de la comprensión lectora. Gómez Palacio Margarita. Metodología para la evaluación de la comprensión lectora.

4. Trabajo en el aula de la propuesta de evaluación	Implementación de la situación en el aula	23 al 6 de abril del 2000	“	Solé, Isabel. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Gómez Palacio Margarita. Estrategias de lectura
5. Evaluar la propuesta de evaluación.	Reflexión y análisis de la situación de evaluación	25 de abril del 2000	“	
6. Proponer actividades pedagógicas para trabajar en el aula la comprensión lectora	Diseño de trabajo en aula de actividades para la comprensión lectora	Mayo del 2000	“	
7. Realizar la evaluación sumativa	Diseño y trabajo en aula de la televisión	6 de junio del 2000		

**PROGRAMA DE TRABAJO ESCUELA ESTADO DE MICHOACÁN 21-11-27
USAER 111-19**

PROPÓSITOS	ACTIVIDADES	CALENDARIZACIÓN	BIBLIOGRAFÍA	OBSERVACIONES
Poner en común las nociones de evaluación y comprensión lectora	Intercambio de las nociones de cada uno de los participantes. Establecer acuerdos de trabajo para la siguiente sesión	8 de febrero del 2000		Las nociones están registradas en las relatorías
Identificar algunas estrategias de comprensión lectora a través de un ejercicio vivencial	Realizar un ejercicio vivencial a través de la lectura "Canasta de cuentos mexicanos". Tareas y acuerdos	10 de febrero del 2000	Traven, B. (1993) "Canasta de cuentos mexicanos" México, Ed. selector	El desarrollo del ejercicio está registrado en las relatorías
Planear las actividades acordadas	Elaboración del programa del trabajo	15 de febrero del 2000		
Reconocer las estrategias de la comprensión lectora	Revisión y análisis de las estrategias de la comprensión lectora	17 de febrero del 2000		
Presentar algunas ideas sobre la estructura y contenido de la propuesta de evaluación de la comprensión lectora	Lluvia de ideas		Paquete didáctico del taller de la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria en prensa del PRONAP	
Reconocer las formas de evaluar la comprensión lectora. Presentar en un listado la situación pedagógica del grupo 1° "C"	Revisar y analizar el documento "Metodología para la evaluación de la comprensión lectora". Revisión y análisis de la situación pedagógica del grupo seleccionado	22 de febrero del 2000	Gómez Palacio M. (1995) "Metodología para la evaluación de la comprensión lectora", en la lectura en la escuela. México SEP, p 43-57. Biblioteca para la actualización del maestro	

Reconocer los documentos oficiales y otros que no lo son como parámetros del trabajo a realizar	Revisar y analizar los documentos oficiales	24 de febrero del 2000	Plan y Programas de estudio de primaria, 1993. Libro del maestro. Fichero de actividades español, primer grado. Libros de texto del alumno. El promotor de la lectura (documento interno de la USAER)	Se procedió a redactar la propuesta. relatoría (no fue posible contar con la presencia de la maestra de grupo debido a que se encuentra de incapacidad
			Cooper, D s/f "Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. Ed Aprendizaje Visor. García M. J. Et al. (1995) Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid Ed. Siglo XXI	
Primer intento para construir la propuesta de evaluación	Redacción de la propuesta de evaluación			
Continuar con la propuesta de evaluación	Redacción de la propuesta de evaluación	3 de marzo		Esta primera propuesta no cumplió las expectativas del trabajo a realizar, así que se da la tarea de construir una más próxima a lo que se busca
			Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid Ed. Siglo XXI	
Primer intento para construir la propuesta de evaluación	Redacción de la propuesta de evaluación			

Continuar con la propuesta de evaluación	Redacción de la propuesta de evaluación	3 de marzo del 2000		Esta primera propuesta no cubrió las expectativas del trabajo a realizar, sí que se da la tarea de construir una más próxima a lo que se busca
Poner en práctica el trabajo realizado	Trabajar en el salón de clases del grupo 1° "C"	8 de mayo del 2000 al 12 de mayo del 2000		Se asistió lunes y martes al aula
Evaluar la propuesta de trabajo	Evaluación del trabajo realizado	12 de mayo del 2000		

INTERVENCION

Para formalizar la propuesta de trabajo denominada "La evaluación del proceso de aprendizaje desde la atención educativa a la diversidad", en las escuelas primarias Estado de Michoacán, clave 21- 1127 y Estado de Michoacán, clave 21- 1129, en los grupos 1° "C" y 4° "A" respectivamente, la Directora de la USAER 111-19 Alma Laura Martínez Cevallos, extendió la constancia de aplicación del proyecto de innovación.

Se trabajo planteado por fases.

PRIMERA FASE. Reconocimiento del estado de las cosas.

Propósito: Obtener información específica y conocer las prácticas pedagógicas en cada una de las escuelas que la conforman para vincular la propuesta de trabajo con sus necesidades.

Para la realización de este propósito se efectuó el acercamiento con las maestras de USAER de las dos escuelas. La forma fue la incorporación a su dinámica de trabajo. Hubo que buscar tiempos donde interactuar y poder realizar el trabajo planeado.

Escuela Estado de Michoacán Clave 21- 11- 29

Se intercambiaron expectativas sobre el trabajo a realizar durante el ciclo, pues se sabía que el tema era evaluación pero no la forma en que se realizaría. Las expectativas eran las siguientes: trabajar evaluación para identificar lo que sí puede hacer el niño y para que se aprecien los avances que van teniendo desde sus posibilidades; solicitar estrategias de evaluación para los niños con NEE y después estrategias sobre cómo atenderlos; trabajar conjuntamente aspectos de evaluación. En otra escuela esperaban la elaboración de una guía de evaluación, amena, entendible, con instrucciones claras para el niño y que contemplara los

contenidos del Plan y Programas de Español, Matemáticas y Civismo. Elementos claves para evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, así como implementar estrategias de seguimiento.

Ante estas expectativas el equipo de apoyo psicopedagógico a la USAER dio a conocer sus propósitos y metodología para este trabajo en cada una de las escuelas.

El trabajo en el aula previo a la intervención fue para observar las formas de interacción que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre la maestra de USAER y la maestra del grupo, entre el maestro y el alumno, y entre los mismos alumnos, las condiciones que prevalecen en la escuela asignada y los apoyos con los que se cuenta para desempeñar la tarea educativa en tres diferentes ámbitos:

Ámbito Escolar.

Escuela Estado de Michoacán clave 21-11-29. Se reconoció la situación física de la escuela así como los recursos materiales con los que cuenta. En cuanto al primer aspecto, es una escuela muy vieja y en estos momentos está siendo remodelada y les están sustituyendo los mesa bancos por mesas en forma de trapecio. En cuanto a los materiales didácticos con los que trabajan son elaborados por las propias maestras. Por ejemplo, la reproducción en cartulinas con secuencias de textos en imágenes, los títeres para la Obra de Teatro interactivo "Rumilda", los buzones para la correspondencia de "Rumilda", sílabas móviles, dados para Matemáticas, etc.

Escuela Estado de Michoacán 21-11-27. Las actividades pedagógicas las realizan en la biblioteca de la escuela, espacio del que se tienen que cambiar cuando no asiste a la escuela la encargada de la misma. Los materiales son diseñados y elaborados por el personal de USAER.

Ámbito Pedagógico.

Escuela Estado de Michoacán 21-11-29. En este aspecto las maestras hacen un recuento de las principales problemáticas que enfrentan sus alumnos, siendo las más relevantes: rezago académico por inasistencias; problemas para relacionarse con sus compañeros; problemas de lenguaje; una niña con discapacidad intelectual; problemas por sobreprotección; problemas de tipo emocional; niños con problemas de adaptación, dislexia y deficiencia visual.

La observación del trabajo en grupo tanto de aula regular como de apoyo, permitió conocer la naturaleza de la interacción de las maestras de USAER con el grupo y las relaciones entre maestros de aula regular y especial.

Con respecto a la evaluación diagnóstica de la escuela primaria, la maestra de USAER la utiliza para elaborar su perfil grupal. También se realiza una observación dentro del grupo para indagar si hay niños con alguna problemática. Si los hay son derivados a la USAER, siendo atendidos en su salón de clases y en el aula de apoyo.

La evaluación que se lleva a cabo en la escuela primaria se realiza con evaluaciones compradas a una editorial, mismas que están realizadas de acuerdo al avance estándar en los contenidos. Las evaluaciones que elabora la maestra de USAER son a la par que las actividades, y son registradas en la carpeta del alumno. Estas se dan a conocer al maestro de primaria, a los padres de familia ya las autoridades que las soliciten. Cabe mencionar que se lleva a cabo un seguimiento de los niños con necesidades educativas especiales por parte de las supervisiones tanto de la escuela primaria como de Educación Especial.

Estos acercamientos posibilitaron que hubiera un intercambio entre ambos equipos sobre evaluación: qué es, cómo se evalúa y para qué se evalúa.

Escuela Estado de Michoacán clave 21-11-27. En el ámbito pedagógico se hace énfasis en las prácticas de evaluación, tanto de los maestros de USAER como la de primaria.

La evaluación diagnóstica la realiza la maestra de grupo y de ahí parte la maestra de USAER para elaborar el perfil grupal, el cual le permite realizar la planeación del trabajo escolar, tomando como referente el Plan y Programa de Estudio.

La evaluación continua se lleva a cabo con la guía de observación que le contiene diferentes aspectos tales como: actitudes de los niños, participaciones, etc., la información se incorpora a la carpeta del alumno y se da a conocer, ya sea en forma verbal o escrita, al maestro de primaria y padre de familia.

La maestra de USAER refiere que existe una generalidad en cuanto a las formas de evaluar de los maestros de primaria, debido a que éstos no toman en cuenta el aspecto cualitativo de la evaluación, se centran en el número y utilizan pruebas de alguna editorial, cuyas preguntas se hacen con relación a contenidos que no se han abordado o no se han formulado de la misma manera en el salón de clases.

Ámbito Social.

Escuela Estado de Michoacán clave 21-11-29. En éste ámbito se reconocen tanto el contexto social como el familiar y la relación maestro alumno. Con respecto al primero, del cual se da cuenta en el apartado de contexto de la USAER resalta que se trata de niños que provienen de familias que viven en pobreza y con un ambiente poco propicio para el estudio: sin espacios adecuados para el estudio, sin libros en casa, algunos padres de familia son analfabetas y en general sin mucha respuesta ante las problemáticas de sus hijos. En cuanto a la maestra de USAER y sus alumnos se aprecia que las relaciones son más cercanas pues al interactuar en grupos mucho más reducidos se puede generar

confianza y apoyo más específico. Es importante señalar que el ambiente es tan propicio en aula de apoyo que muchos de los niños atendidos pueden realizar adecuadamente actividades que en su salón de clases no logran.

Con esta situación de la escuela la pregunta fue de qué manera vincular el trabajo para que resultara útil tanto al servicio como al Proyecto de Apoyo Psicopedagógico ala USAER. Revisando el Proyecto Escolar de la unidad se encuentra que una de las necesidades detectadas es la comprensión lectora.

Escuela Estado de Michoacán clave 121-1127. Para el ámbito social se torna en cuenta el entorno familiar y la interacción maestro-alumno. En el primero se encuentran padres poco colaboradores con el proceso educativo de sus hijos, con relación a la asistencia a las reuniones en la escuela, apoyo en tareas y en la dotación de materiales para trabajar. En el segundo aspecto las maestras de USAER han establecido una relación afectiva con los alumnos generando entre ellos la confianza, permitiendo una interacción más cercana que con el maestro de primaria.

SEGUNDA FASE. Elaboración del Plan de trabajo conjunto y propuesta de evaluación.

Propósitos:

- a) Planear las actividades de la línea de trabajo acordada.
- b) Construir conjuntamente con el personal de USAER las propuestas de evaluación.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN CLAVE 21- 11- 29

Para la elaboración del Plan de trabajo se conciliaron tanto las expectativas como las posibilidades de trabajo, el cual hubo que acotar a una asignatura ya un contenido presente en todos los grados la comprensión lectora. Con estas

especificaciones se elaboró el Plan de trabajo cuyas actividades llevarían a la construcción de una propuesta de evaluación de la comprensión lectora que atendiera a la diversidad. Las actividades planteadas en el Plan fueron:

- Poner en común los términos de comprensión lectora y de evaluación de la misma.
- Reconocer en Plan y Programas lo que se propone para comprensión lectora
- Realizar una propuesta de evaluación de la comprensión lectora. Trabajar en el aula la propuesta de evaluación.
- Evaluar la propuesta trabajada en el aula.
- Proponer actividades pedagógicas para trabajar en el aula la comprensión lectora.
- Realizar la evaluación sumativa

Después de varias sesiones de trabajo las maestras estuvieron de acuerdo en trabajar con un grupo y se elige al 4° "A", cuya maestra muestra disposición hacia el trabajo de la USAER.

En el grupo 4° "A" se encuentra Lety, una niña con discapacidad intelectual con quien se ha trabajado en USAER desde el ciclo escolar 94-95, aunque estuvo en CAM el ciclo escolar 93-94. A la fecha no muestra grandes avances en su proceso de aprendizaje.

Con este acuerdo se platica con la maestra de grupo y se le plantea la intención de trabajar con su grupo la evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, con el propósito de apoyarla en su trabajo.

La maestra de grupo dio a conocer la problemática de la niña Lety, de lo difícil que es integrarla y reconoce que por fortuna no es una niña "latosa" por lo que se puede pasar el tiempo sin dar señales de que está en el grupo.

Nos informa que Lety realiza actividades que le agradan, por ejemplo, ejercicios de caligrafía que ella misma recuerda; escribe con lentitud y eso impide que copie la tarea que escribe la maestra en el pizarrón. También impide que tome dictado y que realice las actividades al mismo ritmo que los demás. No siempre pone atención, sus compañeros la quieren ayudar pero la niña no lo permite. Le gusta sentarse sola al final del salón. A la maestra le pareció muy bien que se le apoye pues ella ya hizo muchos intentos y no logra los resultados que quisiera. Ha hablado con la mamá de Lety para que apoye el trabajo de la niña pero no ha percibido respuestas satisfactorias y por el contrario se entera de que la situación de la familia es muy difícil pues tiene un padre golpeador. La maestra de aula regular acepta que se trabaje con su grupo.

La maestra de USAER aclara que la propuesta es evaluar a la niña de otra manera y ver los avances que va logrando dentro de sus posibilidades además de tratar de incorporarla a las actividades grupales.

La maestra de grupo nos muestra su Plan de trabajo, interesó revisarlo para retomar los contenidos que se abordan en ese momento para empatarlos con las actividades a proponer.

Posteriormente se realiza la observación del trabajo dentro del aula regular y dentro del aula de apoyo. El grupo de 4° "A" está conformado por 29 niños y de acuerdo a su maestra es un grupo que no tiene mayores dificultades en su proceso de aprendizaje, salvo por Lety y Luis Alfonso (rezagado académicamente por inasistencias) ambos derivados a USAER. Dentro del grupo hay niñas enculturizadas¹ a las que el grupo respeta y sigue.

En la primera sesión de observación del trabajo en el aula regular resalta que Lety no participa en las actividades grupales y aunque se le pregunte directamente

¹ Por enculturizadas se entenderá la posibilidad de poner en juego los mecanismos adecuados para la solución de problemas, es decir, rescatar de todos los involucrados sus múltiples potencialidades. No es sólo el que tiene más información.

no responde. Cuando la maestra o la asesora están apoyándola directamente (repetiendo instrucciones, invitándola a que participe o explicándole las actividades) parece haber un cambio de actitud y se involucra.

Durante la observación en aula de apoyo la niña sigue instrucciones, separa palabras casi sin errores, tiene la convencionalidad de la escritura. Lo que no logra es velocidad. Escribe con mucho cuidado y detalle una letra por cuadro (cuadro grande), corrige si no le gusta cómo quedó la letra, lo cual hace más lenta su producción. Su cuaderno tiene los ejercicios de caligrafía comentados por la maestra, son varias planas.

Los propósitos que tiene la maestra de USAER para Lety son fomentar habilidades para adquirir conocimientos, hacerla participativa, que aprenda ahilar sus ideas, que se involucre en actividades orales, todo ello proporcionándole materiales concretos. Considera que si puede avanzar y que estos avances deben ser visibles para la maestra de grupo.

Con estas observaciones, al retomar las actividades del Plan de trabajo y revisar las estrategias de lectura, la maestra de USAER propone que mejor se trabajen en el aula de Lety. Para esa sesión la maestra ya tenía preparadas láminas con la secuencia de imágenes del cuento "Uno, dos tres". La responsable del proyecto trabaja por vez con el grupo. Ese día no estuvo Lety. La actividad resaltó la predicción y la anticipación y el grupo estuvo muy participativo.

Durante las actividades de reconocimiento del grupo y de Lety, la niña comenzó a incorporarse a las actividades que le planteó la maestra de USAER. Por esos días, en el patio de la escuela, se encontraba el grupo de Lety pero no ella. Al preguntarle a sus compañeras comentan que se quedó en el aula copiando algo del pizarrón. Judith, una de las niñas enculturizadas comentó "Lety está avanzando como nunca maestra le pregunta y ella sí responde". Por su parte su maestra comenta que el desenvolvimiento de la niña está mejorando, que

responde a preguntas. Recuerda una actividad en la que pidió que leyeran un texto y luego lo copiaran en su cuaderno. Casi todos los niños lo copiaron, mientras que "Lety escribió otra cosa pero conservando la idea principal del texto". Lo notable para la maestra fue que la niña no copió sino que escribió con sus propias palabras.

Con las actividades de observación la responsable del proyecto participó en varias ocasiones en el grupo, durante ese tiempo Lety y sus compañeros estaban más integrados, de tal manera que apoyaban a Lety cuando se atrasaba o tenía que copiar del pizarrón. Sobre todo Judith le dicta cuando ella ya terminó de escribir. En otras ocasiones la animaban a participar en las actividades.

ESCUELA ESTADO DE MICHOACAN21-11-27.

Para el logro de los propósitos planteados, se seleccionó el primer grado por ser el grupo con alumnos de diversos estilos y ritmos de aprendizajes que se acentúan de forma significativa por la presencia de niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, se contó con la apertura de la maestra de primaria hacia esta propuesta de trabajo.

Las actividades que se realizaron para cubrir esta fase fueron:

- Poner en común los términos de evaluación y comprensión lectora.
- Reconocer las formas de evaluar la comprensión lectora.
- Conocer por parte de la responsable del proyecto, la situación pedagógica del grupo de primero "C".
- Reconocer en el Plan y Programa de Estudio de Primarias lo que se propone para comprensión lectora.
- Poner en práctica el trabajo realizado y
- Evaluar la propuesta de trabajo.
- Puesta en práctica del trabajo planeado.
- Evaluación del trabajo realizado.

TERCERA FASE: Trabajo en el aula.

Propósito: Poner en práctica la propuesta de evaluación en el aula escolar.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN CLAVE 21-11-29

Con la información obtenida del grupo 4° "A" se estaba en posibilidades de elaborar la evaluación inicial de la comprensión lectora.

Por otro lado la revisión de lo que el Plan y programas plantea para la asignatura de Español nos ofrecen mas argumentos para elegir la comprensión lectora. Los propósitos generales para la asignatura son:

- Que aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto ya construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios y preferencias y de gusto estético.
- Que aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.

Evaluar la comprensión lectora nos ponía ante la disyuntiva de usar un instrumento (tipo pregunta-respuesta) o bien desarrollar situaciones de evaluación a partir de un texto. Para guiar la selección de los textos se siguieron los siguientes criterios:

- Tomar en cuenta los referentes de los niños.
- Que la estructura del texto considere el grado escolar con el que se va a trabajar.
- Que sean textos narrativos, con letra grande y acompañados de

imagen, ya que esta estructura del texto es la más cercana al niño.

- Que contenga un lenguaje asequible a los grados seleccionados pues no es el momento de ahuyentarlos del texto con lenguajes complicados.
- Que sean textos cortos, o fragmentos significativos de textos largos y siempre cuidando que la historia que cuentan este completa y comprensible.
- Tomar en cuenta las características del grupo y de los niños con necesidades educativas especiales.
- Tomar en cuenta los propósitos y contenidos que trabaja el maestro de aula en ese momento.
- Que las respuestas no estuvieran textuales en el escrito para que en caso de que con la primera lectura no pudieran resolverla regresaran a él tratando de hacer una lectura comprensiva.

Con todos estos datos se diseñó la primera situación de evaluación de la comprensión lectora, que por lo descrito en el apartado de evaluación corresponde a la evaluación inicial.

Las situaciones de evaluación que se describirán están conformadas por tres partes: antes de leer, la cual es la parte introductoria, de activación de esquemas previos así como también para generar el interés en la lectura. Al leer, son actividades que mantienen el interés del niño por la lectura y se realiza con preguntas de anticipación y predicción. Las modalidades de la lectura también se utilizan: lectura en voz alta, compartida y guiada. Después de leer, que serán las actividades con el texto para construir el significado del mismo.

EVALUACION INICIAL.

Propósito: Identificar el grado en que se encuentra el grupo de 4° "A" en función de la comprensión lectora mediante la aplicación de un cuestionario.

Antes de leer.

La lectura se llamó "Pinocho con botas", de tal manera que la activación de esquemas previos fue con preguntas relacionadas a "Pinocho": si conocían el cuento, si recordaban la secuencia. Se les pidió a los niños que dijeran en voz alta la secuencia para que los que no conocían el cuento escucharan estos antecedentes. Se le pidió especial atención a Lety, (se encontraba sentada al final de la fila completamente apartada del grupo) pues ella era de los pocos niños que decían que no conocían el cuento. Durante la actividad se detecta que Lety no está escuchando la secuencia y se le pide a otro niño que se la repita.

Al leer.

Una vez que se reconoce la secuencia de "Pinocho", se reparte la lectura "Pinocho con botas". La responsable del proyecto la lee en voz alta pidiendo que los niños lean cada uno en su copia, en silencio. No se hacen más preguntas ni de predicción, ni de anticipación durante la lectura. La maestra de USAER se sentó a un lado de Lety y fue quien estuvo con ella tratando de apoyarla tanto en la lectura como para la resolución del cuestionario.

Después de leer.

Al finalizar se pregunta si hay dudas, es el momento de responderlas. Al cerciorarse que no, se reparten las hojas de las preguntas y se da la consigna de leerlas con mucho cuidado. Se les deja la hoja de la lectura para que se remitan a ella si tienen alguna duda.

Se detectó que la estrategia que usaban era buscar la pregunta textual (y por lo tanto la respuesta) en el texto.

No ubicaron la "idea principal" del texto, algunos preguntaron ¿qué es texto? Se ubicaron más al preguntarles de qué trata el texto. Hubo quien preguntó dónde estaban las preguntas en el texto, pues no las encontraban.

Hubo pocos errores en la secuencia, las producciones son diversas, desde

copias textuales hasta producciones con coherencia.

Al realizar el análisis de la situación de evaluación la maestra de USAER consideró adecuado trabajar con la niña con discapacidad intelectual y con los niños que atiende de los cuartos grados. Se le hicieron modificaciones al cuestionario y se planteó hacer trabajo previo a la lectura.

Tomando en cuenta que Lety trabaja mejor con material concreto la Maestra de USAER recomienda hacer la secuencia del cuento con dibujos en tarjetas, proporcionárselas en desorden para que ellos vayan construyéndola tarjeta por tarjeta. Una vez que se apropien de la secuencia entonces iniciar la lectura. El resto de la situación de evaluación fue la misma.

En una segunda aplicación no estuvieron presentes todos los niños, sin embargo el desenvolvimiento de la niña con discapacidad intelectual, fue muy bueno: espontáneamente inició la lectura, realizándola muy bien, incluso detectando un error de mecanografía en la lectura pues se dio cuenta que no había concordancia entre un artículo y el sujeto. Con el cuestionario también tuvo un buen desempeño aunque no hay gran diferencia entre la anterior aplicación y esta. Sin embargo ésta vez fue más autónoma.

Con esta situación de evaluación inicial se obtuvo información para diseñar actividades propias para la comprensión lectora del grupo 4° "A"

- Trabajar la idea principal, con este nombre técnico y procedimientos; secuencia de hechos.
- Atención en las producciones escritas (copia, producción inicial y producción coherente).

EVALUACION FORMATIVA.

Propósito: que los alumnos conozcan y usen la estrategia de identificar el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se encuentran

escritas. Este propósito se trabajó durante tres sesiones. La primera sesión contiene las actividades previas, durante y posteriores a la lectura. En las dos siguientes sesiones se continúa con actividades posteriores y se refieren a la misma lectura.

PRIMERA SESION.

Antes de leer.

Se usó el texto ¡Uy que viene el tigre! Se inicia con la activación de esquemas previos haciendo preguntas de predicción y anticipación.

Al leer.

Se hicieron preguntas de predicción en los momentos acordados, con esto se mantuvo la atención sobre el texto.

Después de leer.

Se hicieron preguntas acerca de qué trató el texto, quiénes son los personajes. Las respuestas confirmaron que hubo comprensión de texto. Sin embargo al realizar preguntas sobre el significado de palabras precisas, se dan cuenta de que no conocen el significado. Se introduce así la actividad y el reto es encontrar el significado pero sin hacer uso del diccionario, Para reconocer las palabras cuyo significado desconocen se preguntó por equipo. Con estas palabras se hizo un listado en el pizarrón. La niña con discapacidad intelectual aportó palabras al listado.

La instrucción fue regresar al texto y encontrar los significados volviendo a leer el párrafo donde se encontraba la palabra en cuestión. Se ejemplificó buscando el significado de las tres primeras palabras del listado.

El resto de las palabras se distribuyeron por equipos. Durante la actividad las asesoras apoyaron a cada uno de los equipos para la realización de la tarea.

Al finalizar la búsqueda se compartieron los significados con el resto del grupo. Lety a pesar de estar integrada a una mesa de trabajo casi no se incorporó a la actividad, no le fue significativa, lo que escribió fueron dos palabras con significados muy pobres. A Luis Alfonso tampoco le resultó una actividad atractiva y sus resultados fueron los que sus compañeros le dictaron.

SEGUNDA SESION.

Propósito. Buscar el significado de las palabras desconocidas en el diccionario y compararlas con los significados que ellos encontraron la sesión anterior.

Se inicia activando los esquemas previos de los alumnos recordando los significados encontrados la sesión anterior. Se escriben en el pizarrón las palabras trabajadas (indescriptible, sabana, abrumador, huían, maremagno, agazapándose, torvo, abrumadora, amedrentar, engorroso, aplomo, tumultuosa, zarpazo, indescriptible).

Se pide buscar por equipos los significados de estas palabras en el diccionario y anotarlos en sus cuadernos. Luego confrontarlos con el significado encontrado por ellos. Comparando los significados se dan cuenta que no hay mucha diferencia.

La actividad se diversifica por las dudas de los niños ya que encuentran la misma palabra sabana dos veces: una con acento y otra sin acento.

TERCERA SESION.

Propósito. Elaborar un texto usando las palabras cuyo significado se encontró la sesión anterior.

Activación de esquemas previos, recordando la actividad anterior. Preguntas

sobre las palabras y sus significados y la estrategia que siguieron para encontrar el significado.

Se repasó el significado de cada una de las palabras. Una vez con estos elementos, se les reparte por equipos, una tarjeta que contenía de dos a tres palabras, con las cuales se les pide elaborar un texto. Las asesoras pasaron a cada mesa para que a través de preguntas (qué es torvo, quién es torvo, cuándo lo es, qué lo hace ser torvo, etc.) se iniciara la redacción. El escrito se pide individual, sin embargo hay intercambio entre ellos, de tal manera que no hay mucha diferencia entre los textos producidos.

EVALUACION SUMATIVA.

Propósito: Valorar el desempeño de los niños en la lectura de un texto. Se realiza con la lectura "Dos familias singulares"

Antes de leer.

Se realizaron preguntas de predicción y anticipación. Es pertinente señalar que Lety desde un inicio levantó la mano para responder las preguntas de manera espontánea y que sus respuestas si bien no eran del todo correctas si tenían que ver con la lectura. (Se hace este énfasis pues al inicio del ciclo escolar la maestra de grupo decía que sus respuestas no tenían que ver con lo que se le preguntaba).

Al leer.

Se les entrega la lectura y ésta se realiza por la asesora pidiéndoles a los niños que la realicen en silencio de manera paralela. Posteriormente se les da el cuestionario con las preguntas. Se leen todas las preguntas para cerciorarse de que no hay dudas.

Después de leer.

Previo a responder el cuestionario se hacen preguntas sobre el texto, quiénes son los personajes, cuál es el tema, cómo son Aníbal y Melquíades

En esta actividad la maestra de USAER, estuvo cerca de Lety para apoyarla, la niña trabaja mejor de manera individual que integrada en pequeños grupos, como ahora están organizados, la niña en estos momentos se encuentra tranquila y participativa y que de acuerdo a sus características trabaja mejor sola. Lety identifica de forma verbal las características de los dos personajes, escribiendo solamente "era muy fuerte y era débil".

El trabajo se pidió individual pero los resultados son por equipo. Los alumnos se mostraron interesados y participativos, algunos de ellos imitaban a los personajes.

Al finalizar la evaluación se hace un recuento de las actividades realizadas durante el ciclo escolar tratando de consolidar lo que recuerden de la elaboración de resumen, identificar la idea principal, encontrar el significado de las palabras que no conocen por medio de lo que dice el párrafo. Fue grato escuchar que recordaban las actividades realizadas. Estas se recomiendan como estrategias para que ellos las apliquen en distintos momentos y asignaturas.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN 21-11-27

Se trabajó con el grupo 1° "C" conformado por 27 alumnos de los cuáles dos presentan necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual y tres alumnos con rezago académico.

El acercamiento a la situación pedagógica del grupo fue desde la perspectiva de la maestra de USAER y de la maestra de grupo de primaria.

En cuanto a la maestra de USAER reportó que lo que necesitaba trabajar era:

- "Diferenciar diversos tipos de texto.
- Ampliar vocabulario.
- Ortografía, puntuación.
- Organizar ideas para redactar y ser comprendidas. .Reforzar las vocales".

La maestra de grupo, reporta a los niños con nee con y sin discapacidad, con el fin de que se les proporcione apoyo, mencionando que:

- "Rocío no ha tenido avances en la lectoescritura con relación al grupo. .Juan Carlos ubica sonidos del alfabeto, conoce las vocales y algunas consonantes, presenta problemas de lenguaje y de conducta.
- Arturo es lento para realizar las tareas, distraído, identifica vocales, algunas consonantes, pero todavía no las une, su medio familiar no lo apoya, le hacen la tarea pero no lo ayudan para que él la haga.
- Cristian tiene problemas de conducta, conoce vocales y algunas consonantes, sin embargo requiere de apoyo muy cercano de parte de ambas profesoras.
- Luis Adrián es un niño repetidor, la maestra tiene referencia de que el alumno recibe terapia de lenguaje y aprendizaje, conoce vocales y algunas consonantes, trabaja pero con ayuda.
- En ésta fase la maestra de grupo trabajaba las consonantes z, w, x, g y j".
- Se elaboró una lista de cotejo sobre la capacidad de interactuar con sus compañeros.

Partiendo de lo anterior, se diseñaron y se desarrollaron situaciones de evaluación para la comprensión lectora, cuyos propósitos fueron:

- Identificar elementos relevantes de una narración a través de la reconstrucción del contenido.
- Identificar la secuencia de acciones.

Antes de describir con detalle el trabajo realizado, centrado en la comprensión lectora, queremos recoger los planteamientos básicos que tuvimos que revisar con el propósito de fundamentarlo teóricamente. Nuestra revisión de los conceptos de evaluación y comprensión lectora nos condujo a resaltar los aspectos estratégicos de estos procesos. "Se entiende a la evaluación como una práctica que se integra a los procesos de enseñanza aprendizaje y que da cuenta de ellos".

En cuanto a la lectura comprensiva implica "una interacción entre el lector y el texto". Por lo que en dicha interacción existe un enlace entre los componentes que aporta el lector como, inferencia, reconstrucción de la historia, ideas principales y experiencia previa. De igual manera, el texto esta conformado por elementos tales como; vocabulario, secuencia de acciones, relación causa efecto y relación entre elementos.

Esta propuesta se centra en la experiencia previa del lector, que en éste caso son los alumnos puesto que es con la que ellos dan significado al contenido del texto.

Por parte del texto se centra en la reconstrucción de la historia o del contenido del texto, que es un componente que tiene relación estrecha con la memoria entendida como una función mental superior que permite la utilización de la información adquirida mediante la experiencia previa. "Asimismo la secuencia de acciones, se encuentra en relación con la reconstrucción de la historia y con el orden del contenido del texto".

Las preguntas en la evaluación de la comprensión lectora resultan importantes para investigar si el alumno ha comprendido el texto, éstas deben

estar formuladas con toda claridad e invitar más a la reflexión que a la reproducción textual de lo leído.

La selección de textos se hizo con un carácter gradual, es decir, se partió de textos breves y posteriormente se trabajó con textos más extensos pero todos ellos con textos narrativos ya que le es familiar al niño, lo que le facilita, por lo mismo su comprensión.

Simone, (1988) y Bruner, (1990) coinciden en que el niño necesita que se le cuenten historias ya su vez contar historias, porque el narrar y escuchar lo narrado es la acción que le permite entender el significado. Por lo mismo "el niño es un narrador innato y un amante de la narración, es con esta forma del texto (oral o escrita) con quién tiene el primer contacto de su vida, por tanto, se vuelve inherente a su manera de pensar y expresarse". (Ynclán, 1997).

Para el logro de los propósitos planteados, la propuesta se desarrolló en tres momentos. Cabe señalar que las actividades las realizó la profesora de USAER, debido a las características de la propuesta, en la que se pretende apoyar a las profesoras de USAER y promover el trabajo cooperativo con el servicio.

EVALUACION INICIAL.

El propósito fue identificar las habilidades y estrategias para entender textos escritos. Para ello se realizaron dos sesiones, en la primera se utilizó un texto con dibujos y enunciados breves, titulado "El huevo". Para la identificación de los niveles de competencia de comprensión lectora, en cuanto a la secuencia de acciones, se hizo a través de la técnica "Busca a tu compañero, pero ¡no le hables!

La estrategia utilizada se divide en tres partes: antes de leer, al leer y después de leer.

Antes de leer.

Con la intención de activar los conocimientos previos de los alumnos se les muestra la portada del cuento y se les pregunta "¿de qué trata el cuento?", los niños responden "de un huevo" se les reafirma su respuesta señalando el texto y la ilustración. Después se le pregunta "¿qué creen que pase con el huevo en este cuento? los niños no responden y se les indica que se le va a leer el cuento y que presten atención.

Al leer.

Se trabaja la modalidad de lectura compartida, que consiste en leerle el texto al niño.

Se les indica a los alumnos que traten de seguir el texto mientras se les lee. Al terminar los alumnos solicitan que se les lea otra vez, pero en esta ocasión se les pide que ellos terminen la frase, la mayoría de los niños responden adecuadamente.

Después de leer. Se invita a los niños a conversar sobre lo leído a través de preguntas tales como ¿si les gustó el cuento? Posteriormente se trabaja la secuencia de acciones utilizando también preguntas "¿qué sucede primero? ¿Qué sigue? y ¿qué pasa después?" La mayoría de los niños lo hacen adecuadamente.

Para facilitar la comprensión del texto, se hace a través de la secuencia de acciones, para ello se utilizó el lecto-juego "busca a tu compañero... pero no le hables" el cual consiste en lo siguiente.

Se elaboraron tarjetas con frases iniciales y otras con el final. Los alumnos, una vez leídas las frases que les tocó, se las cuelgan como collar y buscan al compañero que tiene la otra parte y se colocan de tal manera que complete la frase. Una y otra vez se van colocando los alumnos hasta que se complete la

secuencia del cuento.

Una vez acomodados se procedió a la lectura de las tarjetas y se preguntó al resto del grupo que digan si está como el cuento, en caso de error se les pide que señalen al compañero que está en el lugar equivocado.

Con la intención de constatar el orden de la secuencia se repite la lectura del cuento. La actividad se inicia con otro grupo de alumnos y así sucesivamente hasta que pasan todos los niños.

Cabe señalar que en el desarrollo de la actividad se realizó con ciertas dificultades debido a que los niños son muy inquietos y por la novedad de dicha actividad, se ocasionaron jalones y enojos en el momento de acomodarse en la fila, en donde no se respetó la consigna de no hablar. Sin embargo la mayoría de los niños participaron con gusto.

En cuanto a la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) fue más bien intuitiva por que aún no acceden a la lecto-escritura por lo que se les dificultó la actividad. Sin embargo a uno de los alumnos "Juanito" como le llaman sus compañeras fue apoyado por ellas, no así con Rocío a quién según sus compañeros, "es una niña que roba nuestras cosas, no trabaja, rompe nuestros útiles y nos pega". La maestra de grupo refiere que "ella es muy traviesa y no pone atención".

La segunda sesión tuvo como propósito recuperar la lectura "El huevo" para confirmar la comprensión del texto por parte de los alumnos a través de la reconstrucción del contenido y del dibujo.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

Se inicia con la pregunta "¿se acuerdan de los que leímos la sesión pasada?" los niños responden adecuadamente "el huevo" y se prosigue con el interrogatorio "¿qué sucedió con el huevo, Juanito?" El responde "se cayó en un agujero". Se continuó con las preguntas hasta lograr recordar todo el texto. Posteriormente se les pide que dibujen lo que más les gusto del cuento y lo que entendieron de él, asimismo se les pide los niños que ya han adquirido la escritura que escriban.

Una vez realizadas las actividades antes expuestas, se procedió a identificar los niveles de comprensión lectora, siendo estos los siguientes:

- ❖ Niños que no leen ni expresan oralmente su comprensión lectora.
- ❖ Niños que no leen pero comprenden la lectura y lo expresan oralmente ya través de dibujos.
- ❖ Niños que leen el texto en forma silábica con apoyo, comprenden lo que leen, pero olvidan detalles.
- ❖ Niños que leen en forma continua con precisión y comprensión.

Las conductas de los niños mientras leyeron fueron diversas, se observó que algunos siguen la línea con el dedo, otros bajan el volumen de su voz, algunos debilitan los finales de las palabras, y una en particular se le percibe tensión muscular al leer.

EVALUACION FORMATIVA.

Su finalidad fue tener evidencias del avance de los alumnos en la comprensión de textos escritos.

En este momento, las actividades se centraron en el libro de lecturas de los alumnos, tales como; "La viejita de los quesos" (pág. 153) con la técnica "Di por qué"; "Los pececitos de colores" (pág. 140); "El malora del corral" (pág.122). etc.

La estrategia utilizada en las actividades fue el trabajo en equipo en función de promover el aprendizaje cooperativo, debido a que favorece la interacción alumno-alumno y posibilita que se involucren en el trabajo escolar y logren centrarse en la tarea.(Moreno, 1993)

Para el registro de la información se utilizó el instrumento Lista de control, con la intención de registrar el desempeño de los alumnos con relación a la comprensión lectora, el registro fue grupal y se establecen algunos componentes de la misma, siendo éstos:

- Parte de la experiencia previa: la mayoría de los alumnos recurrieron a sus conocimientos previos en cada una de las lecturas, lo cuál permitió la retroalimentación por parte de la maestra de USAER.
- Comprende el significado general de la narración: En forma general loS alumnos lograron comprender el significado de las lecturas.
- Comprende la secuencia de acciones: para que los alumnos lograran comprender el orden del contenido, se hizo a través de la reconstrucción de la historia, por medio de las preguntas ¿qué sucede primero? ¿qué sigue? y ¿qué pasa después?, con la intención de tener algo concreto de este componente, los niños dibujaron y escribieron.
- Identifican los elementos de la narración: este indicador se refiere ala identificación del inicio, desarrollo y final, así como los personajes de la historia; aquí casi todos los alumnos lograron identificarlos.
- Reconstruye adecuadamente el contenido de la narración: en este componente se les dificultó a los niños con nee con y sin discapacidad, ya que la maestra de USAER tuvo que apoyarlos con más énfasis.
- Expresa sus ideas con claridad: también como en el componente anterior, se percibió que los niños con NEE con y sin discapacidad tuvieron más dificultad para realizar la actividad.

- Participa activamente en la lectura: se observó la participación repetida de algunos alumnos, lo cuál propició que los otros alumnos no participaran con más frecuencia.
- Escuchan con atención la lectura: este componente lo cubrieron la mayoría de los alumnos, excepto por una niña con discapacidad intelectual (Rocío), que tiene problemas de atención.
- Participa en conversaciones sobre el tema leído, se observaron las mismas conductas y situaciones que en el de "participa activamente en la lectura".

Con la intención de enriquecer el trabajo en el aula se trabajó con los padres de familia y de esta manera involucrar al contexto inmediato de los alumnos en el proceso educativo. Para ello se planeó un círculo de lectura con los padres de familia cuyos propósitos fueron los siguientes:

- a) Fomentar la lectura en la familia.
- b) Que conozcan la dinámica y estrategias que se desarrollan en el aula sobre la comprensión lectora con la intención de que ellos apoyen desde casa.

La actividad se planeó en cuatro etapas:

Primera etapa: Selección del tema.

Segunda etapa: Invitación a los padres de familia.

Tercera etapa: Desarrollo del círculo de lectura.

Cuarta etapa: Evaluación de la actividad.

Primera etapa: Selección del tema. Se indagó con los alumnos el tema de lectura para seleccionar el texto, siendo el tema seleccionado por ellos mismos, el de "Los dinosaurios".

Segunda etapa: Invitación a los padres de familia. Se invitó a los padres de

familia a través de un citatorio.

Tercera etapa: Desarrollo del círculo de lectura. Se realizó el círculo de lectura a través de la estrategia utilizada en el aula, (antes de leer, al leer, después de leer) Antes de leer; se partió de la predicción basada en la experiencia previa de los alumnos en el tema en donde la maestra de USAER pregunta "¿de que creen que habla el cuento? ¿Ustedes creen que existan los dinosaurios? ¿Ustedes saben por qué murieron los dinosaurios? ¿Qué significa "visita"? ¿Saben lo que se ve en el museo?" Solicita que los alumnos vean los dibujos, para proporcionarles más referentes y apoyarlos en su respuesta.

Al leer; se realizó la lectura compartida entre padres y alumnos en forma alternada.

Después de leer; Se propiciaron los comentarios sobre el cuento mediante algunas preguntas, "¿qué parte del cuento les gusto más? ¿Cómo sabemos que existieron los dinosaurios? ¿Qué comían los dinosaurios? ¿Cómo eran algunos dinosaurios?" Posteriormente se les pide que elaboren un dibujo con escritura de lo que aprendieron del cuento.

Cuarta etapa: Evaluación de la actividad.

Se evaluó la actividad por parte de los padres de familia a través de las siguientes preguntas:

"¿qué aprendí? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo podría apoyar a mis hijos en esta actividad en casa?"

Las respuestas de los padres fueron:

- "Poniéndonos a leer con el niño.
- Aquí el niño ve que uno está interesado también en lo que ellos leen, le toman más atención a lo que están leyendo.
- No presionarlo tanto".

La maestra de USAER pregunta: "¿cómo se sintieron papás?"

Los padres de familia responden:

- "Muy a gusto, a gusto porque vemos que los niños poco a poco van aprendiendo a cómo saber leer y cómo comprenden la lectura.
- No presionarlos tanto y corregirles las palabras que no lea bien.
- Leer un pedazo él y un pedazo yo y hacerle preguntas.

EVALUACION SUMATIVA.

Después de un número determinado de sesiones, en las que se utilizaron textos narrativos, con el fin de promover la comprensión lectora en los alumnos, se llevó a cabo la evaluación sumativa, partiendo de la actividad previa de lectura compartida con padres de familia, utilizando el texto "Mi visita a los dinosaurios". Para su realización se desarrolló la actividad "construyendo una maqueta", en donde se incluyeron algunos contenidos básicos de español como; expresar ideas con claridad, comprender y transmitir órdenes e instrucciones, partir de su experiencia previa. Para matemáticas se selecciona; la distinción de "más", "menos", "grande", "mediano", "chico", y la resolución de problemas sencillos donde realice sumas y restas. En conocimiento del medio se partió del reconocimiento de la importancia de cuidar el medio ambiente, sugiere ideas para trabajar en grupo, trabaja solo, trabaja en grupo. Se dio mayor atención al desempeño de los alumnos con NEE con y sin discapacidad.

La actividad la coordinó la maestra de USAER, distribuyendo a los alumnos en cuatro equipos, uno de esos equipos lo conformaron los alumnos con NEE con y sin discapacidad, (Cristian, Rocío, Erik y Juan Carlos) Luis no se presentó.

Al iniciar la actividad las instrucciones se dan a todo el grupo, pero se hace énfasis para que participen los alumnos con NEE con y sin discapacidad. Se parte de los conocimientos previos del alumno constatando lo que ellos conocen sobre

la construcción de maquetas.

Una parte del aula se habilitó para la papelería formándola con el material que se solicitó de antemano, éste fue donado y prestado por los alumnos y maestras, contando con juguetes de dinosaurios, piedras, ramas de plantas, cajas de cartón para la base, papel celofán azul, plastilina, papel lustre etc.; la maestra de USAER se encargó de la venta de productos de la papelería.

Para que los alumnos, pudieran comprar el material en la papelería, de antemano se recortaron monedas del libro de matemáticas, de denominación de un peso y cinco pesos.

La indicación para comprar el material fue que pasara un equipo a la vez y en orden, a cada equipo se les dio cinco monedas de un peso y una de cinco pesos, para hacer sus compras.

Después de haber comprado el material que los alumnos consideraron iban a necesitar para elaborar su maqueta, se observó que los alumnos con NEE con y sin discapacidad utilizaron adecuadamente el dinero, puesto que sabían el costo de las cosas y cuánto se les daría de cambio, al iniciar a construir la maqueta, Cristian fue el que dirigió el trabajo, pero todos participaron, Rocío puso el pasto y las piedras, Juanito, los árboles, Cristian el lago y acomodó a los dinosaurios, Erik, participó poco ya que sólo colocó el pasto.

Al finalizar la elaboración de la maqueta cada equipo pasa al frente para explicar al grupo, lo que representó en ella.

La Profa. De USAER para guiar a los alumnos plantea preguntas como:

“¿Cómo se llama este dinosaurio?”

¿Qué comía?

- ¿Cómo se les llama a los que comen carne o hierba?
- ¿Dónde vivían?
- ¿De qué tamaño son éstos y éstos? (grandes, medianos y chicos)
- ¿Qué pasa si tiramos basura en cualquier lugar?
- ¿Qué podemos hacer para preservar nuestro medio ambiente?"

Los alumnos con NEE con y sin discapacidad lograron el propósito de la actividad, así como también interactuar con todos sus compañeros, excepto Rocío, que participó en la construcción de la maqueta, sin embargo no logra explicar el contenido de la misma.

De los cuatro alumnos con NEE que se evaluaron, tres de ellos en general tuvieron un desempeño favorable con relación a los componentes de la comprensión lectora, no así Rocío, quien requiere de un mayor apoyo por parte de la maestra de grupo, trabajando en colaboración con la maestra de USAER.

Los comentarios de la maestra de USAER con relación a la actividad fueron, "que los niños no están acostumbrados a trabajar en equipo pero les gustó la actividad, al principio fue .más individual la participación de los niños, pero poco a poco se fueron involucrando, aportando cosas diferentes expresando su creatividad".

Durante los momentos de la evaluación formativa y sumativa se trabajó paralelamente en el aula de apoyo, las actividades que se realizaron en ésta tuvieron dos intenciones: una fue la de apoyar a los alumnos con NEE en la adquisición de la lecto-escritura y la otra fomentar la comprensión lectora.

Para apoyar a los alumnos con NEE en la adquisición de la lecto-escritura se trabajó utilizando letras móviles en donde en forma gradual se les fue conduciendo a la formación de palabras; esto es se empezó con palabras conocidas, como: los nombres de los alumnos, palabras de objetos que se encontraban en el lugar, silla

mesa, escuela, salón, lápiz y por último se les solicitó que los escribieran en su cuaderno.

Para fomentar la comprensión lectora se realizaron las lecturas con la misma estrategia que en el grupo, sólo que de forma más cercana a los alumnos.

CUARTA FASE. Evaluación del trabajo realizado.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN 21-11-29

Las situaciones de evaluación elaboradas, se trabajaron de tal manera que no fueron vistas por lo niños como un examen tradicional por lo que su desenvolvimiento dentro de la situación fue como una actividad cualquiera, de tal manera que los niños mostraron sus habilidades y conocimientos en la comprensión lectora.

En cada una de las actividades los alumnos se mostraron participativos, dispuestos a colaborar, era evidente que las actividades les agradaban. Cuando las sesiones por algún motivo no se realizaban (por ejemplo, por algún curso en la supervisión), los niños mostraban disgusto y comentaban: "¿Pero la semana siguiente sí van avenir?"

Durante las sesiones la maestra que no estuviera al frente del grupo (maestra de USAER o la responsable del proyecto) se sentaba junto a Lety para apoyarla directamente: repetirle las instrucciones de la actividad, animarla, corregirla, invitarla a la participación. Este apoyo se extendía los demás alumnos cuando éstos lo requerían.

La situación de evaluación inicial fue evaluado con la maestra de USAER encontrando los siguientes aspectos:

- La mayoría del grupo no entendía lo que era la idea principal, por consiguiente no identificaba el sujeto y el predicado del texto.

- La última pregunta no quedaba clara.
- Al no encontrar la pregunta textual en su lectura se desconciertan pues su estrategia para contestar los exámenes es ubicarla y copiar lo que sigue.
- Estas situaciones de evaluación permiten el intercambio entre los alumnos, aspecto que es importante pues se considera, junto con Casanova, que la evaluación no es medir, sino mostrar.
- Esta forma de evaluación favorece la intervención de Lety.

ESCUELA ESTADO DEMICHOACAN 21-11-27

Después del trabajo desarrollado se procedió a evaluar la propuesta de trabajo por parte de las maestras de USAER y de primaria, siendo sus comentarios los siguientes:

- "En forma general se logró el propósito de diseñar y desarrollar situaciones de evaluación de la comprensión lectora.
- La evaluación de la comprensión lectora es una forma sistemática para lograr obtener resultados en cuanto al conocimiento del alumno.
- Se generó la necesidad de implementar estrategias sobre la evaluación de la comprensión lectora.
- Continuar con la sensibilización de los maestros de primaria para que éstos conceptualicen y pongan en práctica la evaluación cómo la acción de obtener información sobre los conocimientos reales de los alumnos y la adquisición de contenidos básicos, así como también de habilidades, actitudes y valores.
- Por parte de la maestra de primaria menciona que le será de utilidad la propuesta para su planeación del ciclo escolar siguiente.
- La maestra de primaria menciona que retornará la estrategia del círculo de lectura para implementarla el siguiente ciclo escolar.

INSTRUMENTOS. Para la recopilación de los datos se utilizó la lista de control, que consiste en un cuadro de doble entrada en el que se registró el desempeño de los alumnos con relación a la comprensión lectora, este registro fue tanto grupal como para los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

EVALUACION DEL PROYECTO DE INNOVACION

Esta experiencia de trabajo tuvo como propósito general " diseñar, aplicar y evaluar un procedimiento alternativo orientado al desarrollo de estrategias de evaluación para alumnos de educación primaria con NEE con y sin discapacidad, desde un marco educativo a la diversidad, en la USAER 111-19".

Para alcanzar dicho propósito se realizaron una serie de actividades en cada una de las escuelas de la USAER 111-19 en los siguientes grados:

- 1° "C" de la escuela Estado de Michoacán 21-11-27
- 4° "A" de la escuela Estado de Michoacán 21-11-29

Se eligieron estos grupos pues en ello se encontraban niños con necesidades educativas especiales, algunas asociadas a discapacidad. Es importante esta selección pues implicaba mostrar los avances que tienen, independientemente de sus características y que éstos sean visibles para la maestra de grupo.

En este apartado se presentan de forma general los resultados obtenidos en esta experiencia de trabajo; tomando como referencia las siguientes categorías de análisis: comprensión lectora, zona de desarrollo próximo, trabajo colaborativo, proceso de aprendizaje, situaciones de evaluación y diversidad.

Como se mencionó en el Marco Teórico, la evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no es solo una actividad final que se

realiza a través de un solo instrumento para valorar el aprovechamiento escolar.

De ahí la importancia de diseñar y aplicar situaciones o formas de evaluación que permitan valorar los aprendizajes significativos que en muchos casos resultan evidentes (Rodríguez, 1993), pero es importante que sean situaciones que posibiliten poner diversas opciones de evaluación.

Las situaciones de evaluación se centraron en la asignatura de español, específicamente en la comprensión lectora en donde los resultados obtenidos permiten ver que la comprensión es una función psicológica superior compleja, que implica un trabajo pedagógico de largo plazo y sistemático.

Es por ello que iniciar la comprensión lectora desde los primeros grados sea tan relevante, pues el niño conformará experiencias de reconocer ideas principales, secuencias, resúmenes finales diferentes, todas "ellas, experiencias que serán su bagaje de posibles combinaciones, de las cuales hará "uso en su vida adulta.

La comprensión lectora trabajada como eje rector para diseñar situaciones de evaluación tomando en cuenta la diversidad escolar, en los grados señalados fue satisfactoria pues se lograron los propósitos planteados en cada una de las actividades. Los resultados de los niños con NEE fueron también satisfactorios Tal es el caso de Lety del 4° "A" quien de acuerdo a su maestra de grupo: "ha avanzado, principalmente en Español" y quien ha mejorado la relación con sus compañeros pues ya no permanece al final del salón y se incorpora a las actividades grupales.

En el caso de Juanito, Erik y Cristian de 1° "C" lograron realizar la secuencia de un cuento e hicieron una maqueta con la lectura realizada, constatando, que la comprensión lectora no se muestra sólo con actividades de escritura.

Esto nos lleva a las situaciones de evaluación, las cuales no se centraron en un instrumento, sino que se realizaron actividades antes, durante y después de la lectura. Dichas actividades tuvieron la intención de que los niños las vivieran como algo cotidiano por lo que su desenvolvimiento fue natural y espontáneo posibilitando mostrar que incluso podría darse en el momento mismo de la actividad. Por ejemplo, en el caso de los antónimos de una lectura, los niños no recordaban exactamente qué eran los antónimos, sin embargo una niña reflexionaba en voz alta: "si los sinónimos son las cosas que se parecen, ¿qué son los antónimos? Hubo respuestas de sus compañeros y todos supieron lo que son los antónimos y pudieron seguir trabajando en la resolución de sus cuestionarios. Esto es importante pues se considera que la evaluación es para mostrar los avances no para medirlos.

Las actividades resultaron interesantes ya que mostraron entusiasmo e interés por participar. Siempre se mantuvo un lazo afectivo con los niños: no se les hizo sentir lo que estaba correcto o incorrecto, sino desde el cuestionamiento se les aproximó a la comprensión de los textos, despertando en los niños la confianza para participar en las actividades.

Desde la perspectiva sociocultural se explica la importancia de la interacción con el otro a través del planteamiento de la zona de desarrollo próximo (ZDP) que es la distancia entre lo que es capaz el alumno de resolver en forma independiente y la resolución de un problema en colaboración de un adulto o de un compañero más capaz. En este sentido es importante resaltar el trabajo que desempeñan los compañeros más capaces, principalmente con los niños con NEE, cuando animan a la participación, cuando les dan pistas para que puedan incorporarse a la actividad y cuando les dictan para que terminen de copiar la tarea.

Las situaciones de evaluación se caracterizaron por el uso de estrategias grupales y se complementaron con actividades en el aula de apoyo, adaptadas después de haberlas trabajado en el aula regular.

Este trabajo permitió la vinculación con el maestro de primaria en la medida en que las actividades fueron conocidas, aceptadas y seguidas por ellos. Estas situaciones de evaluación permitieron abordar aspectos metacognitivos de la comprensión de textos, debido a que despertó interés en algunos alumnos para trascender el conocimiento adquirido y darse a la búsqueda de más información que la proporcionada en el aula.

Sirvió también para un diálogo pedagógico sobre los alumnos con NEE y el grupo en general. Así mismo el diseño de las situaciones de evaluación permitió el acercamiento con los padres y madres de familia despertando en ellos el interés por el trabajo de la lectura y la comprensión lectora en el aula. También se reconoció la importancia de promover actividades en casa que apoyen la lectura.

Por lo tanto sí es factible diseñar, estructurar y aplicar una estrategia alternativa que permita evaluar justa y equitativamente a los alumnos de educación primaria, tomando en cuenta su diversidad educativa; para ello se hace necesario llevar a cabo planeaciones de situaciones didácticas, en la que se registre: para qué enseñar, qué enseñar, cómo aprenderán los alumnos y alumnas, cómo enseñar, con qué enseñar, cómo mejorar la enseñanza y aprendizaje, y sobre todo si se consiguen los propósitos planteados en cada actividad, de todo esto depende, si es necesario realizar adecuaciones curriculares para que permitan acceder a los alumnos con NEE a los contenidos básicos de aprendizaje.

Sin embargo lo propuesto en la alternativa de innovación respecto a trabajar, en un marco de gestión que permitiera crear las condiciones necesarias para un trabajo colegiado plasmándose en un Proyecto Escolar, con el propósito de propiciar propuestas educativas desde una perspectiva de atención a la diversidad; no se logró tener el impacto con todo el personal de cada una de las Escuelas, limitándose a trabajar únicamente con el personal de la USAER y con una maestra de escuela primaria respectivamente. El trabajo realizado se llevó directamente en

el aula, considerando que el siguiente paso sería a través del trabajo colegiado, con tiempos preestablecidos, desde la Dirección de la escuela.

ASPECTOS FAVORABLES Y DESFAVORABLES

- El apoyo que brindó la USAER , tanto a nivel de autoridades como el personal docente, primeramente fue en un ambiente de desconfianza pero poco a poco conforme se iba avanzando en el trabajo, inscribiéndose siempre a las necesidades del mismo servicio, se brindó una apertura excelente, logrando interactuar en los ámbitos social, escolar y pedagógico.
- El apoyo de la Directora de la escuela primaria permitió la apertura para llevar a cabo esta propuesta de innovación, con el maestro que mostrara interés para involucrarse en un trabajo colegiado, considerando que tenía que provenir de la buena voluntad del mismo, ya que si se imponía no tendría resultados positivos.
- Los maestros de escuela primaria con los que se llevó a cabo esta propuesta, mostraron interés por la misma, en la medida que se intervenía en su grupo y sobre todo cuando se percataron de que los alumnos con NEE con discapacidad intelectual mostraron avances significativos, retomando así las sugerencias que se les dieron para que la intervención pedagógica con todos los alumnos contemplara diversas formas de evaluar, diferentes estrategias de enseñanza, planteando un propósito para cada actividad, sin olvidar retomar ése propósito para evaluar; además de no separar a los alumnos por nivel de aprovechamiento ("inteligentes", "regulares" y "malos"), sino promoviendo la interacción y participación con el que sabe más para que apoye al que todavía no logra los aprendizajes planteados.
- Los maestros de escuela primaria al trabajar conjuntamente, con la USAER y responsables del proyecto, revisando aspectos teóricos del proceso de enseñanza y de aprendizaje vinculándolos con su práctica

cotidiana, lograron reconocer y aceptar las diferencias de sus alumnos, esto permitió que los alumnos con NEE con discapacidad intelectual lograran avances significativos.

- Los alumnos al reforzar su autoestima respondieron favorablemente en su proceso de aprendizaje y de interacción con sus compañeros, maestra de grupo y comunidad escolar.
- La participación de los padres se vio favorecida en la medida que se involucraron en las actividades propuestas, y sobre todo cuando la actividad se planteaba con un propósito claro y que esto apoyaba el proceso de aprendizaje de su hijo.
- El maestro de escuela primaria ante la inminente reorientación de la escuela regular para responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con NEE con y sin discapacidad, consideran no tener los suficientes elementos teóricos para dar atención efectiva a la diversidad de esa población.
- Se les exige atender a alumnos con discapacidad, sin antes capacitarlos y sin contar con espacios y/o tiempo para realizar sus planeaciones, para actualizarse, para llevar a cabo un trabajo colegiado; los únicos espacios son en las juntas de consejo técnico, pero éstas son utilizadas para tratar asuntos administrativos.
- Con lo que respecta a como evalúa el maestro de primaria, se observó que el único fin es poner una calificación puesto que al no plantearse un propósito en cada una de las actividades realizadas, no tiene elementos para reformular su proceso de enseñanza y por lo tanto la evaluación le sirve únicamente para valorar productos finales.
- La evaluación que realiza el maestro de primaria es con un examen escrito, generalmente comprado y sólo para determinar calificaciones.
- Ese instrumento no toma en cuenta las características de los niños con NEE.
- Se evalúa el avance en los programas curriculares, no los avances del niño con respecto a esos programas.

- La enseñanza de la maestra de escuela regular es más de tipo informativo que constructivo.
- Las situaciones de evaluación se enfrentan a las evaluaciones de carrera magisterial, que tienen otro enfoque.
- El apoyo que brinda la maestra de USAER se dificulta ya que tiene que dar respuesta a las necesidades de 29 grupos de primero a sexto grado, siendo insuficiente, ya que se cuenta con tres maestras para atender a toda la población escolar.
- Por lo anterior las maestras de USAER en un principio consideran que la propuesta de trabajo planteado por el Equipo de Apoyo Psicopedagógico a la USAER, era una carga más a sus múltiples actividades, por lo que los responsables del proyecto optaron por involucrarse primero en sus actividades ya partir de ello proponer una forma de trabajo conjunto.
- Se carece de un registro de cómo se va dando el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del maestro de primaria y por parte de la maestra de USAER., solo registra lo que corresponde al alumno con NEE con discapacidad, ello dificulta plantear situaciones de evaluación para la diversidad escolar.
- El mayor tropiezo que el alumno con NEE con y sin discapacidad en su proceso de aprendizaje, es que el maestro de primaria enseña de forma todavía muy tradicional, rechazando a todos aquellos alumnos que tienen alguna dificultad para aprender como si esto fuera únicamente responsabilidad del alumno y no del maestro o del mismo contexto.

CONCLUSIONES

Hemos reiterado a través de- esta sistematización la importancia de la evaluación del proceso de aprendizaje, por tanto se hace necesario vislumbrar líneas de seguimiento con relación a las situaciones o formas de evaluación. Los siguientes puntos van en ese sentido:

- ❖ Sí, es posible diseñar, aplicar y evaluar un procedimiento alternativo orientado al desarrollo de estrategias de evaluación para alumnos de educación primaria con necesidades educativas especiales, desde un marco educativo ala diversidad, en la USAER 111-19, sin embargo el maestro de escuela primaria, se enfrenta a la evaluación de carrera magisterial, con un enfoque totalmente diferente, por lo que éste opta por cubrir el programa, olvidando el proceso de aprendizaje del alumno.
- ❖ Se reconoce la diversidad de contextos de cada una de las escuelas, por lo que se requiere caracterizar situaciones de evaluación que atiendan a esa diversidad, con la intención de contar con elementos rectores, sin que estos lleguen a ser recetas, sino mas bien como guías que proporcionen parámetros para el diseño y desarrollo de situaciones de evaluación cercanas a la realidad escolar.
- ❖ La población numerosa de cada una de las escuelas proporciona un gran reto para las situaciones de evaluación de los niños con NEE dentro de sus grupos.
- ❖ Continuar con Español debido a que es la asignatura que permite una vinculación de amplia cobertura con las demás asignaturas y por que ha sido modificada en sus contenidos y puesta en acción en este ciclo escolar.
- ❖ Enriquecer las situaciones de evaluación con la experiencia pedagógica de cada una de las maestras de la USAER.
- ❖ Continuar con las actividades en la USAER 111-19 ya que el trabajo

realizado posibilitó conocer el contexto sociocultural y pedagógico tanto de primaria como de la misma USAER.

- ❖ La importancia de abrir espacios en donde tanto el personal docente de escuela primaria como el de USAER y el Equipo de Apoyo Psicopedagógico a la USAER, puedan trabajar conjuntamente y no como dos sistemas paralelos como si se tratara de atender a alumnos diferentes.

REFORMULACION DEL PROYECTO DE INNOVACION

En muchas escuelas primarias, se trabaja muy bien, hay buenos equipos de profesionales, con una gran preparación, pero la evaluación está enormemente condicionada por el modelo de sociedad existente y se produce una gran presión social sobre profesores que los aboca a seguir utilizando la práctica tradicional del examen como único medio evaluador, aunque realmente poseen mucho mayor conocimiento de sus alumnos y datos más ricos que los que les proporciona esa prueba y que por suerte habitualmente los usa en su quehacer educativo diario. Lo que suele faltar en estos casos para que el profesor dé el salto hacia una evaluación más cualitativa es la sistematización o registro de los datos que reúne, de manera que cuente con elementos para emitir una valoración basándose en ellos y no sólo en el examen puntual.

Las maestras de primaria de las dos escuelas con las que se trabajó directamente, lograron transformar sus prácticas de evaluación, ya que consideran que es necesario para poder evaluar justa y equitativamente a los alumnos con NEE con y sin discapacidad, tomar en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, sin embargo cuestiona que institucionalmente se le exige un tipo de evaluación con un enfoque diferente, uno de los muchos ejemplos está en el examen de carrera magisterial, el examen de ingreso a otros niveles educativos; reformulando que la transformación de estas prácticas necesariamente tendrían que provenir del mismo sistema educativo.

Si la transformación de las prácticas de evaluación provienen del sistema educativo; los profesores se esforzarían en que sus alumnos aprendieran a gusto, respetarían sus intereses y sus modos de ser y de hacer, los alumnos irían a la escuela para aprender, para formarse como personas, para llegar a distinguir en que trabajo tendrían más posibilidades de realización personal.

Por otra parte también a nivel institucional se tendrán que crear los espacios para que los maestros se capaciten, colegien, sistematicen su práctica educativa empatando referentes teóricos con los prácticos, logrando así construir conjuntamente su proyecto escolar, en donde estén plasmadas sus necesidades reales.

El desarrollo de esta forma de trabajo en un plantel escolar beneficia a cada uno de sus miembros: a los directivos porque orienta sus funciones pedagógicas al promover el trabajo colegiado y colocar en el centro de las actividades de la escuela a la enseñanza; a los maestros, porque les permite compartir con sus colegas los problemas y obstáculos que enfrentan en su práctica diaria y buscar soluciones conjuntamente, lo que significa, en última instancia, asumir como grupo de profesionales la responsabilidad de la educación de los alumnos que atienden; a los alumnos, porque sin duda el trabajo coordinado de los profesores de la escuela ofrece continuidad en su aprendizaje y facilita su tránsito de un grado a otro, creando mejores condiciones para el logro de los propósitos educativos básicos; ya los padres y madres de familia porque les abre la posibilidad de conocer las metas educativas que se propone la escuela y participar más activamente en la educación que sus hijos reciben.

BIBLIOGRAFIA

AGUILERA, MA. JESUS y MA. SOL BLANCO. (1987): Investigación evaluativa: Características, métodos y problemáticas. Su repercusión sobre la investigación en educación especial. Ministerio de Educación y Ciencia) Madrid.

BARABT ARLO, ANIT A Y ZEDANSKY. "A manera de prólogo, introducción, socialización y educación y aprendizaje grupal e investigación-acción: hacia una construcción del conocimiento" en Proyectos de innovación. Antología Básica. México, UPN, 1995.

CASANOVA MARIA ANTONIA, (1998). La evaluación educativa. Escuela Básica. Biblioteca del Normalista. México. SEP.

CARREÑO HUERT A, FERNANDO. (1999) Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México) editorial Trillas. (Curso básico para la formación de profesores: área sistematización de la enseñanza; No.5)

COLL, CESAR. Análisis de la práctica educativa: Una aproximación Multidisciplinaria. En: Revista Tecnología y comunicación educativa, un encuentro de los países de América Latina. Año 9, No.24, Julio-Septiembre, 1994.

COLL, CESAR. (1997) Qué es el constructivismo. ED. Magisterio del Río de la Plata7 Argentina. Colección Magisterio, No.1.

Díaz Barriga, A. F. (1993) Iniciación a la práctica docente. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. 1er Módulo Básico de Formación Pedagógica.

ELLIOTT, JOHN. (1994) "Las características fundamentales de la investigación acción". En: Investigación de la práctica docente propia. Antología Básica. UPN. México.

ESCALANTE HERRERA, IVAN. (1998) El desarrollo de la integración educativa en el aula regular. Un enfoque alternativo para los educadores. México, SEP. Agencia Española de Cooperación Internacional.

ESCALANTE HERRERA, IVAN. et. al. (1998) "Currículo y Evaluación". En: Integración Educativa. México. SEP.

FERREIRO, EMILIA y MARGARITA GOMEZ PALACIO, (1998). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.

FIERRO, CECILIA. ROSAS LESVIA Y FORTOUL BARTHA. (1989). Más allá del salón de clases. México, OF. Ed. Centro de Estudios Educativos, A. C.

GIMENO SACRISTAN, (1996). Cap. X "La evaluación en la enseñanza". En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

MEC. (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares. España.

MARCHANT, TERESA y TARKY ISABEL, (1998), Como desarrollar el lenguaje oral y escrito, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Plan de desarrollo educativo 1995-2000.

ROCKWELL, ELSIE. et. al. (1986) "La práctica docente y la formación de maestros" en: La escuela, lugar del trabajo docente. CINVESTAV. México. IPN.

RODRIGUEZ TORRES ELVIA, y COLS. (1993). Hacia una escuela integradora. México, SEP.

ROSALES, CARLOS, (1997). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea. México.

SANTOS GUERRA, MIGUEL A. (1993). La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, España, Aljibe

SEP. Dirección de Educación Especial. (1994,1996 y 1997). Cuadernos de Integración. Nos: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. México.

SEP, (1993). Plan y programas de Estudio de Educación Primaria. México.

SEP, (1994). Acuerdo Número 200.

SEP, (1994-1995). Libro para el Maestro. De todas las asignaturas y grados del nivel de primaria.

SEP, (2000) Paquete didáctico del Curso Nacional de Actualización la adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria, México, SEP, 2000

- Salé, Isabel, La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. .Lara, Luis Fernando, Educar la lengua.
- Gómez Palacio, Margarita, Metodología para la evaluación de la comprensión lectora.
- Cassany, Daniel, La evaluación.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y

Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. España.

VYGOTSKY, LEV S. Obras completas, tomo V. Defectología. La Habana, 1995 (1995) El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid, Visor, Colección Aprendizaje.

YNCLAN, GABRIELA (1997), Castillos posibles: la construcción de significados: una propuesta de trabajo en el aula, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.

--- (1997), Una historia sin fin: crear y recrear texto. Antología, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.