

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA UNA ESTRATEGIA DE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL TRABAJO
COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DEL CAM No.8”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

CAROLINA SANDRA CABELLO LEÓN

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN**

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2017

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNIDAD UPN 098 CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE
OF. 098/CPO/084/2017

ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA


Ciudad de México, julio 25 de 2017.

**LIC. CAROLINA SANDRA CABELLO LEÓN
PRESENTE**

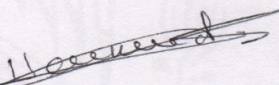
El comité de su tesis de grado "**LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA UNA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DEL CAM No. 8**" tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestra en Educación Básica.

**Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

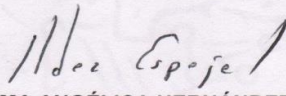
EL COMITÉ TUTORIAL


MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN

Director de Tesis

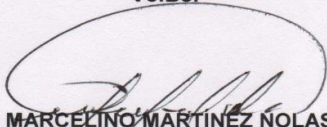

**MTRA. ESMERALDA VIOLETA HERNÁNDEZ
BAUTISTA**

Lector


MTRA. NORMA ANGÉLICA HERNÁNDEZ ESPEJEL

Lector

Vo.Bo.


DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO
Director de la Unidad UPN 098 Ciudad de México, Oriente



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCION

Dedicatoria

A mí amado Carlos Andrés.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1	5
El mundo, México, la escuela y el docente ¿Qué hacen frente a la diversidad?.....	5
1.1 Mirada internacional a la diversidad.....	10
1.3 Centro de Atención Múltiple No. 8: diversas miradas	19
1.4 Mirar, pensar y atender la diversidad en el aula	25
1.4.1. Problematización	26
1.4.2. Preguntas de Investigación.....	34
1.4.3. Objetivos de Investigación:	35
1.4.4. Diagnóstico Socioeducativo.....	35
1.4.5. Resultados.....	39
Capítulo 2	51
Inclusión, Colaboración y Evaluación: caminos del docente hacia la atención a la diversidad	51
2.1 La Educación Especial en México.....	51
2.2 La integración educativa	53
2.3 Diversidad y Educación Inclusiva	56
2.3.1 Diversidad.....	57
2.3.2 Educación Inclusiva	58
2.4 Discapacidad.....	62
2.4.1 Modelo Social de la Discapacidad	64
2.4.2 Accesibilidad Universal.....	66
2.4.3 Discapacidad Intelectual.....	69
2.5 El trabajo docente frente a la diversidad.....	74
2.5.1 Trabajo Colaborativo.....	77
2.5.2 Competencias docentes frente a la diversidad.....	81
2.6 Estrategias de atención educativa para la diversidad.....	87
2.6.1 Estrategias de Enseñanza.....	88
2.6.2 Evaluación Diagnóstica “Una estrategia de Atención a la Diversidad”	90
Capítulo 3	98
La Evaluación diagnóstica una estrategia de atención a la diversidad desde el trabajo colaborativo.	98

3.1	Objetivo de Intervención.....	99
3.2	Competencias docentes	99
3.3	Metas.....	100
3.4	Metodología	100
3.4.1	Planeación del “Proyecto de trabajo colaborativo”	102
3.4.2	Desarrollo del Proyecto Trabajo colaborativo.....	110
3.4.3	Socialización del Proyecto de trabajo colaborativo.....	143
Capítulo 4	148
Análisis de la Intervención en el CAM No.8.....		148
4.1	Valoración del Contexto.....	148
4.2	Análisis de la Estrategia de Intervención	150
4.3	Análisis del Resultado.....	153
4.3.1	Trabajo Colaborativo ante la diversidad.....	153
4.3.2	La Evaluación diagnóstica una posibilidad de atención a la diversidad	158
Conclusión		164
Fuentes de Consulta.....		168
Anexos		176

Introducción

Hoy más que nunca las instituciones clásicas que dieron los cimientos a la humanidad como la conocemos hoy, se enfrentan a un reto mayor dentro de la ola de la globalización y el escenario de ciudadanos del mundo. La escuela, como uno de los pilares en el mundo contemporáneo, tiene un desafío trascendente que le obliga a reinventarse o hacerse a un lado en el contexto de dar herramientas para la vida y el desarrollo de las personas en sociedad.

En ese sentido, la educación especial no es ajena a este cambio de paradigmas, por lo que debe buscar soluciones y propuestas desde el interior de su estructura, con base en la experiencia del día a día del docente, la cual brinda herramientas y conocimientos que no se adquieren en otros ámbitos, ya sea administrativos o directivos; por lo que si bien es cierto, la Reforma Educativa en Educación Básica 2011 (RIEB) aporta elementos importantes para una nueva realidad del país y del propio quehacer educativo, también lo es y debe ser complementada con la participación activa y propositiva de maestros, directivos, padres de familia y alumnos, ya que todos están inmersos en esta sociedad de la educación con un objetivo común.

En el presente trabajo no se pretende establecer si la RIEB es o no un documento idóneo o suficiente, sino solamente el señalar que es la base sobre la cual se establecen los principios de la nueva educación en México, por lo tanto, es una referencia obligada que no se puede hacer de lado ni tampoco criticar por ser o no acorde a las necesidades reales, ya que debemos partir de ella y buscar proponer a partir de la misma para alcanzar el objetivo deseado que es una educación inclusiva en todos sus niveles y modalidades; tal vez sea una Utopía el pensar lograr nuestro objetivo, pero tal y como lo señaló Eduardo Galeano (2011) en una entrevista, si bien una Utopía puede parecer inalcanzable, como el Sol en el horizonte, por lo menos al

caminar avanzamos hacia delante en su búsqueda... peor sería permanecer inertes y sin movimiento.

El sentido de este trabajo es valorar el quehacer docente frente a la diversidad, delinear las necesidades por las que se transita dentro de un aula cuando afortunadamente se ha mirado que todos en ella son distintos. ¿Cómo atender la diversidad en el aula? ¿Qué requiere trabajar el docente para atender la diversidad en un grupo? ¿Desde dónde se atiende la diversidad?

Las respuestas a estas interrogantes se encuentran distribuidas en cuatro capítulos cuyo fundamento metodológico es la Investigación-Acción.

El capítulo 1 inicia con la contextualización de la práctica docente frente a la diversidad, en los escenarios; internacional, nacional e institucional. Los rubros internacional y nacional se analizan desde las Política educativa en torno a la atención a la diversidad. El escenario institucional es el Centro de Atención Múltiple No. 8 (CAM No.8), el cual es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece educación inicial y básica a niñas, niños y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificulten su ingreso en escuelas regulares. La diversidad existente en esta institución es evidente.

En este capítulo se analiza la práctica docente desde las dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas en el libro denominado “Transformando la Práctica Docente” (2000). A partir del análisis de las dimensiones y del diagnóstico socioeducativo en las mismas se clarifica el problema de investigación y la necesidad de intervención en el mismo.

En el Capítulo 2 se realiza una reflexión conceptual y teórica de las diversas representaciones y concepciones que dieron origen a la educación especial y la atención de los alumnos con discapacidad en México, así como un análisis de lo que se entiende por Diversidad, Educación Inclusiva, Discapacidad y lo correspondiente al

trabajo docente frente a éstas con las estrategias de atención educativa diseñadas e implementadas en la actualidad, considerando el necesario compromiso de los profesionales de la educación por asumir los desafíos educativos de manera colaborativa, como parte medular del presente proyecto de intervención, con el énfasis en todo momento del desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad.

Así mismo, en este capítulo se fundamenta teóricamente la propuesta de intervención la cual es: Desarrollar competencias docentes encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación diagnóstica para conocer y atender la diversidad existente en el CAM No.8 mediante el trabajo colaborativo.

Es decir en este capítulo se aborda la evaluación diagnóstica como una propuesta de atención a la diversidad.

En el Capítulo 3 se evidencia la instrumentación de la propuesta de intervención desde el objetivo, metas, competencias docentes y la metodología para la intervención, la cual es el trabajo por proyectos, enfocado al desarrollo de competencias docentes encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación diagnóstica ante la diversidad existente en el CAM No. 8 a través de un proceso de implementación que incluye la planeación, desarrollo y la socialización del proyecto dentro de la misma escuela, tomando las experiencias previas de los docentes y durante la intervención, documentando los resultados esperados y obtenidos mediante esquemas, gráficas, fotografías y demás evidencias derivadas del trabajo realizado en los talleres de capacitación laboral, a partir de las sesiones grupales y conjuntando el trabajo entre pares.

En el Capítulo 4, se hace un análisis a la intervención realizada en el CAM No. 8, tomando como base elementos del Modelo de Evaluación de Stufflebeam, con los rubros a evaluar del contexto, proceso y resultados. Por otra parte, se resalta que la

evaluación diagnóstica trabajada a partir del proyecto en colaborativo, otorga al docente una mirada diversa de sus alumnos, posibilitando desde éste instrumento el conocimiento de la diversidad que se atiende, en atención al resultado de la indagación e intervención de las dimensiones de la práctica docente derivado de los instrumentos aplicados por los participantes como resultado de la intervención con las competencias planteadas, así como en la evaluación del desempeño de los alumnos, sin dejar de reconocer que cada comunidad escolar tiene peculiaridades que le dan sustento a las prácticas efectuadas al interior de la misma. Por último, se hace referencia a los resultados logrados respecto a la colaboración, la evaluación, las metas alcanzadas y el impacto que tuvo la intervención a distintos niveles dentro de la estructura funcional y operativa del CAM, así como en la creación de nuevas propuestas colaterales y transversales que buscan incidir como iniciativas para establecer actividades que contribuyan a una mejora en los conocimientos y competencias tanto de los docentes, como de los alumnos, entendiéndose éstos como las dos caras de una misma moneda en el aire, igual de importantes y que forman parte de un mismo proceso.

Capítulo 1

El mundo, México, la escuela y el docente ¿Qué hacen frente a la diversidad?

Hablar de las formas de ser y hacer en la sociedad actual implica valorar nuevas maneras de pensar, ya que no basta para la actualidad el paradigma de pensamiento disciplinario o de la simplicidad que se tenía, que además fue incapaz de interrogarse de manera global y expulsó los problemas humanos de la reflexión científica, lo cual debilitó el sentido de solidaridad en la humanidad, ya que a cada quien se le asignó tareas especializadas (Morín, 2007). Hoy en día se constituye un nuevo paradigma que rompe con lo disciplinar y cuyo sustento es la transdisciplinariedad: “Método que ayuda a construir argumentos sólidos basados en la interrelación de las diversas complejidades, los diferentes niveles y contextos. Un método que nos ayuda a tejer un entramado con todas las disciplinas” (SEP, 2011a pág. 30).

A partir de la constitución del paradigma de pensamiento complejo o transdisciplinar y la implicación del mismo en el ámbito educativo surge el sustento epistemológico de la Reforma Integral de la Educación 2011 (RIEB), el cual es: “Un tipo de pensamiento que no excluye el todo por tener en cuenta la parte, ni la parte por tener en cuenta el todo. Se concentra en desarrollar el diálogo entre el orden, el desorden y organización; intenta comunicar y entrelazar las dimensiones físicas, biológicas, espirituales, culturales, sociológicas e históricas de lo humano, durante tanto tiempo vistas como componentes independientes” (Morin, 2006). En suma el pensamiento complejo “aspira al conocimiento multidimensional y globalizante, aborda lo imprevisible, lo aleatorio y lo cualitativo” (UNESCO, 2000).

Se ha hecho un especial énfasis en el paradigma epistemológico de la RIEB porque de acuerdo con el mismo Morin, el paradigma que mejor se acomoda a la diversidad es el de la complejidad, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas.

Atender la diversidad en todo momento es un desafío que permea el quehacer docente y además al paradigma mismo que trata de abordarla, que es tan complejo como la educación misma:

“[La cual] tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros.(...) Aquí puede residir que la diversidad siga siendo un problema y un reto(...) la diferencia existe. Las prácticas educativas se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Las formas de organización escolar, las prácticas de enseñanza, como ocurre con la política de toda la sociedad tienen el reto de salvaguardar lo común y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad social (Gimeno, 2008; pág. 16).

Gimeno Sacristán, menciona que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. En concordancia con Gimeno, Alcudia (2008) señala: “Aceptar que cada alumna y cada alumno son distintos de los demás es fácil. Tratar educativamente esas diferencias y ayudar a que se enriquezcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más difícil” (pág. 9). En suma y a partir de los autores citados se puede argumentar por que la diversidad es un desafío actual.

En este sentido, el referente epistemológico de la RIEB es muy pertinente en el trabajo pedagógico de cualquier aula, ya que independientemente del contexto al que se instaure, en el trasfondo identifica la diferencia como una oportunidad y trata de atenderla.

El Plan 2011, en uno de los principios pedagógicos resalta la necesidad de atender la diversidad: “favorecer la inclusión para atender la diversidad” (SEP, 2011), es por lo tanto la diversidad no solo una necesidad de atención epistemológica y pedagógica, sino que se instaure en el corazón de las aulas convirtiéndose así en un desafío de la práctica docente en un salón de clases.

En un salón de un Centro de Atención Múltiple (CAM) se encuentra una diversidad mayor a la de grupos de escuela regular¹ por ejemplo, en un aula con dieciséis alumnos en promedio existe el caso de que cada alumno tiene un proceso distinto para interiorizar la realidad de la cual forman parte, además de la profundidad que pueda tener su discapacidad, ya que hay niños que no hablan debido al síndrome o trastorno del desarrollo que tienen. Hay grupos de los cuales solo hablan dos o tres y los demás se comunican de otras formas. Inclusive hay niños que toman medicamentos muy fuertes para contrarrestar molestias o dificultades propias de su discapacidad, lo cual los mantiene somnolientos, en otros casos, alumnos que su cerebro emite descargas anormales, lo cual los lleva a reaccionar impulsivamente; también es posible encontrar alumnos que en sus casas no han entendido que sobreproteger o negar la discapacidad es un problema y una barrera a enfrentar que se hace más grande con actitudes muy difíciles de trabajar en colectivo, como puede ser la agresividad muy pronunciada, así como los alumnos con válvulas en el cerebro que les permiten vivir pero de manera muy solitaria, lo que les impide participar en las actividades cotidianas.

Por lo anterior, la RIEB es la posibilidad entre otras cosas², de afrontar la diversidad, de crear las condiciones que fomenten el establecimiento de políticas educativas que se encaminen hacia una educación inclusiva, la cual:

“Es un proceso que busca responder a las necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión desde la educación y a partir de ella. Consiste en responder a la diversidad de todo el alumnado mediante una mayor participación, pertenencia y presencia; tomando en cuenta la voz de todas las personas” (SEP, 2013: 19-20).

¹ Se denomina Regular a las escuelas de educación básica que no son CAM (SEP, 2011b; pág. 17).

² La RIEB es el comienzo para entender que la educación no es la simple “transmisión de contenidos declarativos” (SEP 2011a), sino el desarrollo de las competencias cognitivas, humanas (UNESCO, 2000) y sociales, ya que la naturaleza misma del hombre lo define como un ente social y adaptable al cambio profundo y sin precedentes; tales como la globalización de la economía y la transformación sustancial de la sociedad.

A partir de lo anterior se puede entender que para trabajar de manera inclusiva, es necesario atender a la diversidad, trabajar en colaboración, hecho que insta como relevante otro principio pedagógico del Plan 2011 que es “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, al repensar el pensamiento complejo queda asentada y justificada la necesidad del trabajo colaborativo el cual “alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias para construir un aprendizaje en colectivo”. Es aquí donde el desafío de la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo en un marco institucional se instauran como un desafío que implica repensar el perfil profesional y sus competencias ya que “es fundamental destacar que estas nuevas competencias y esta nueva profesionalidad (...) no son de carácter exclusivamente individual sino, principalmente de carácter colectivo” (UNESCO, 2000).

Resulta pertinente entender que la diversidad es una realidad compleja, que se tiene que afrontar, es necesario indagar: ¿Cómo atender la diversidad en un aula del Centro de Atención Múltiple No.8?

La relevancia y pertinencia de la Reforma en México es que permite desde los principios pedagógicos asentar las bases para lo social, cognitivo y humano que hacen del individuo un ser social, diverso, competente y reflexivo en lo nacional y hacia lo global. Se hace necesario el trabajo colaborativo para “conservar la lucha por la equidad y la inclusión, incluso aún frente al concepto no clarificado de la calidad educativa” (Rockwell, 2015). Asimismo, se ha entendido que la diversidad es un desafío, mas no un problema y, por lo tanto, tampoco es una limitación para los objetivos de la educación sino que es una oportunidad enriquecedora en la búsqueda del conocimiento compartido, aprovechando la integración de las individualidades en un todo social y en el logro de metas comunes de una institución, que en este caso es el CAM No. 8.

La política educativa debe enfocarse en atender las necesidades cambiantes y constantes de los actores de la educación, ya no enfocada únicamente a los estudiantes, sino también a padres y maestros, siendo éstos últimos importantes para la generación de cambios sustanciales, ya que son parte clave en el inicio y sentido del proceso educativo, se puede decir que son el verbo de la oración, cuyo sustantivo son los alumnos, por lo que son la acción para el logro adecuado de cualquier Reforma.

La atención a la diversidad es una necesidad, es la necesidad frente al grupo. Entendiendo en todo momento que lo acaecido en beneficio de la diversidad no implica únicamente la esfera institucional, local o nacional, la diversidad y el devenir en la atención de la misma también es materia de política internacional que ha gestado históricamente las bases que hoy sustentan el modelo de inclusión educativa que permea las aulas del CAM No. 8.

1.1 Mirada internacional a la diversidad

Hablar de mirada implica enfocar en algo o alguien el sentido por saber, mirar es: “Inquirir, buscar algo, informarse de ello” (Real Academia Española, 2016). Es decir, desde la mirada política, nacional o internacional es que se focaliza un suceso, hecho o persona. De acuerdo con Plá (2016) la concepción que se tiene de términos tan complejos y polisémicos como la inclusión depende de la mirada política que se tenga en el momento que se está viviendo y de la tensión necesaria entre exclusión e inclusión por ejemplo “No hay inclusión sin exclusión” Plá cita a Kärász al mencionar al respecto de inclusión: “el concepto es tan relativo que puede ser utilizado en situaciones tan disímiles que todos de una u otra manera, podemos caer en algún aspecto de nuestra vida en una situación inequitativa o de exclusión. Se puede pensar que focalizar la atención a la inclusión obedece en muchos sentidos a las miradas que pudiesen existir al respecto. Por lo tanto, resulta insoslayable entender la mirada internacional hacia la diversidad, para focalizar la misma en el ámbito nacional, institucional y profesional en el campo pedagógico.

El principal antecedente internacional de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración de los Derechos Humanos, firmada en 1948, que en su artículo 26 refiere que cualquier persona tiene derecho a la educación y esta debe ser gratuita” (SEP, 2013).

El concepto de Educación para Todos aporta una visión amplia de la diversidad en la educación básica cuyos principios centrales cobran vigencia en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, convocada por la UNESCO celebrada en Jomtien (Tailandia, 1990). Entre múltiples implicaciones pedagógicas y de política internacional que se refieren en dicha Conferencia se considera: Asumir el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio. (...) Como estrategia, la Educación para todos se convirtió en una decisión política de amplia difusión en los países en desarrollo. (SEP, 2011).

La Conferencia mundial de Salamanca efectuada en el año de 1994 sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad representó la reafirmación del derecho fundamental a la educación y a la oportunidad de una formación en las escuelas regulares y, “principalmente, detonó una política educativa de atención a la diversidad y un proceso de reorientación de los servicios de educación especial” (SEP, 2011b; pág. 25). En dicha conferencia se proclama que:

- Todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. (SEP, 2013; pág. 10).

Es evidente el avance internacional que se tiene respecto a la diversidad en términos discursivos, en dicha Conferencia, donde no solo se abordan temas centrales respecto a las necesidades educativas especiales, sino que se habla de intereses, capacidades y requerimientos propios de cada niño, aunado al innegable desafío de ser atendidos en una pedagogía centrada en el alumno, a lo que se añadiría, centrada en cada alumno.

En 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, (1996) en su informe “La educación encierra un tesoro” señala que mientras los sistemas educativos formales le dan prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, no se avanzará hacia el ideal de un hombre integral en todas las esferas de su vida, es necesario reconocer que se tiene que concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar

inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

En el informe de Delors queda asentado como filosofía y política educativa el desarrollo integral de los niños, a partir de cuatro pilares de la educación los cuales se resumen brevemente a continuación: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, es fundamental que cada niño, donde quiera que esté pueda acceder a la posibilidad de desarrollar sus capacidades profesionales; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (SEP, 2011a; pág.65-67).

Es a partir del informe de Delors que la educación toma un enfoque integral, elemento detonante para hablar del desarrollo de competencias para la vida donde el saber, el hacer, el ser se conjugan para desarrollar una competencia, dando lugar a nuevas formas de pensar la educación y la atención al alumnado.

Las competencias para la vida o disciplinares, como también se les denomina, fundan su concepción en los cuatro pilares de la educación mencionados anteriormente y son las siguientes:

1. Competencias para el aprendizaje permanente.
2. Competencias para el manejo de la información.
3. Competencias para el manejo de situaciones.
4. Competencias para la convivencia.
5. Competencias para la vida en sociedad.

Dichas competencias son el reflejo de la necesidad de concebir los saberes educativos como saberes para la vida, en un todo, tal como lo establecido por el pensamiento

complejo en el plan de estudios cuyo sustento epistemológico y filosófico fundamentan la RIEB en México, a razón de buscar en todo momento un ser integral, autónomo, reflexivo y con una formación de corte transdisciplinar. Es desde el ámbito internacional que se gesta la política educativa que direcciona el quehacer educativo en el CAM No. 8.

Es necesario mencionar la aportación de los enfoques emanados del Foro Mundial de Educación en Dakar en el año 2000 donde los países participantes reafirmaron su compromiso con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Conferencia celebrada en el año 1990. Donde surge como una iniciativa internacional “extender los beneficios de la educación a cada ciudadano en cada sociedad” (SEP, 2011a; pág. 161).

En los marcos de acción de Educación para Todos planteados tanto en Jomtien como en Dakar, se considera que la calidad de la educación es fundamental para lograr la educación para todos, así como en la tarea de atender las necesidades de las personas que siguen estando marginadas en educación. Lo anterior reflejado en los seis objetivos emanados de Dakar (UNESCO, 2015; pág.1-3). De los que se sintetiza lo siguiente:

Objetivo 1: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2: Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo 3: Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4: Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Objetivo 5: Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo 6: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

A partir de los objetivos planteados en la cumbre de Dakar se puede resumir el rumbo de la educación inclusiva a nivel internacional: la necesidad de inclusión, equidad, calidad y el compromiso de la diversidad atendida desde los fines que entienden y ratifican que la educación de calidad no es asunto de unos pocos, sino de todos.

En la Cumbre del Milenio convocada en el año 2000 por la ONU se instaure el compromiso de constituir la educación como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, se reiteró el énfasis en la protección en los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica como derecho inalienable, delimitó entre líneas la ingente necesidad de instaurar en los sistemas educativos los principios de la Educación Inclusiva en dos dimensiones sustantivas: la primera, como premisa para valorar las diferencias y, la segunda, con el reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad (ONU, 2000).

Lo anterior, en materia de inclusión, se ve fortalecido por la publicación en Gran Bretaña del Índice de Inclusión, el cual es el resultado de un arduo proceso de investigación por parte de Mel Ainscow. Dicho trabajo representa un cambio de

pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, toda vez que se abandonó la idea de integración³ y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2013).

El avance hacia la inclusión se materializa en el año 2006, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaborada por los países de la ONU (SEP, 2011b), la cual no solo adopta un carácter de norma jurídica, sino representa un paso decisivo hacia el cambio de percepción de la discapacidad referida en el Modelo Social de la Discapacidad.

Se concluye que la atención a la diversidad desde la perspectiva internacional pasa de ser un cúmulo de proyectos, al dictamen de políticas que se requieren materializar en realidades aúlicas.

1.2 La mirada de México hacia la diversidad

En México, en la década de los noventa y siguiendo la lógica de la política internacional en el Marco de la Modernización Educativa, se hace evidente el cambio de los principios de la educación especial. Se transita de un modelo de Educación Especial basado en una intervención, a un modelo de Integración Educativa basado en un proceso de Atención (SEP, 2010).

El modelo de integración impulsó un importante proceso de reorientación de los servicios de educación especial que transformó las concepciones acerca de su función y reestructuró los servicios existentes los cuales se fundamentaban en un modelo médico y pasan a uno social educativo para la atención (ver capítulo 2). Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) los

³ Véase capítulo siguiente.

que ofrecerían atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos en función de la edad de la población escolar, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y grupo.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades.

Los cambios operados en estos centros fueron principalmente la organización de grupos de alumnos con la misma edad cronológica, la adopción del currículo común (currícula básica), el trabajo de los docentes orientado a un modelo educativo y en menor medida terapéutico, así como la incorporación de una nueva manera de atender y entender las necesidades educativas especiales.

Los alumnos pasaron a escuelas regulares sin una preparación para los docentes frente a grupo de las escuelas regulares y las escuelas de educación especial se transformaron en los CAM.

Un acto político nacional de trascendencia en los noventa y que sigue dando pautas en la educación especial es la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), particularmente lo relativo a su artículo 41 y la relevancia que ha adquirido éste a través de sus reformas de los años 2000, 2009 y 2011. Este artículo de la LGE cobra relevancia para asumir la Educación Inclusiva, que es actualmente el modelo que rige a la educación especial, el cual se asume como una responsabilidad de las modalidades y niveles educativos, para que las escuelas y las aulas se constituyan en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad y avocados a eliminar todo tipo de barreras

que limitan u obstaculizan la participación de todo el alumnado en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trayecto formativo de la educación básica (SEP, 2011b) .

En México hoy se asume la necesidad de atención a la diversidad con el documento curricular oficial, el Acuerdo 592 (SEP, 2011) en el que se emiten los planes y programas de estudio. Dos ideas rondan la propuesta: diversificación y contextualización. Como su nombre lo dice, la idea es enriquecer (diversificar) el currículo con diferentes situaciones de aprendizaje para hacerlas interesantes y retadoras para los estudiantes, además de acercarlas a cada realidad (Sierra, 2014).

En cuestión a las necesidades que se han ido vislumbrando en torno a la educación y particularmente a la de alumnos con discapacidad, la política pública hoy traduce las necesidades en tareas pendientes a la actuación y en primera medida lo vemos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), donde encamina sus esfuerzos a la construcción de un México en Paz, Incluyente, con Educación de Calidad, Próspero y con Responsabilidad Global y hacer realidad la participación comprometida y sostenida de todos los sectores de nuestra sociedad.

Como lo señala el PND 2013-2018 en sus metas II y III, es un imperativo generar un México Incluyente y con Educación de Calidad. El Sistema Educativo Nacional se hace patente la necesidad de asumir una Educación Inclusiva: “que promueve que cada escuela desarrolle estrategias diferenciadas y específicas que permitan brindar una perspectiva educativa con calidad y equidad para atender a la diversidad del alumnado que asiste a las aulas” (SEP, 2013: pág. 7).

En este marco normativo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE 2013-2018), recupera lo acordado en el PND y, por lo tanto, tiene como prioridad y como meta nacional un México con Educación de Calidad, la cual cuenta con referentes sustentados en el Artículo 3° Constitucional, la LGE y leyes reglamentarias, entre ellas la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación, con el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación. (PSE 2013-2018).

En relación con la inclusión y la equidad el PSE plantea que “Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual” (PSE 2013-2018), condición que se presenta en diversos grupos vulnerables como las personas con discapacidad y, en este caso, los alumnos atendidos en los Centros de Atención Múltiple.

La política pública ha centrado en sus objetivos la atención oportuna e incluyente para las personas con discapacidad. Se puede entender que las prácticas educativas que no apoyen la formación para la vida en una perspectiva de inclusión y colaboración no sólo no cumplen con los fines contextuales de la educación respecto a políticas educativas, sino que generan fracturas en las oportunidades de formación de los actores de las instituciones educativas respectivamente.

Es en este contexto de la Reforma Integral, que es permeada en las políticas públicas nacionales descritas anteriormente, donde se intenta repensar la práctica docente e impregnarla de intencionalidad hacia las decisiones que regirán de ahora en adelante el quehacer docente en función de la diversidad que es atendida.

El CAM está organizado en un trayecto formativo de cinco etapas:

- Educación Inicial.
- Educación Preescolar.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria.
- Formación para la Vida y el Trabajo.

Dichas etapas se articulan a partir de la Reforma 2011, con la finalidad de brindar a los alumnos con discapacidad formación para la vida y el trabajo, orientando las experiencias de aprendizaje de cada uno de los estudiantes para contar con mayores niveles de autonomía e independencia (SEP, 2013). Así como elementos para impulsar un proyecto de vida y responder a las demandas cotidianas productivas, buscando siempre en la mejor condición de desarrollo, para cada uno de ellos, para vivir con plenitud, ejercer sus derechos y participar con igualdad en diversos ámbitos.

1.3 Centro de Atención Múltiple No. 8: diversas miradas

El quehacer educativo que reviste este trabajo de investigación es la acción docente intencional instaurada en el Centro de Atención Múltiple (CAM). El CAM No. 8 “Profra. Amelia García y Rubio”.

El CAM es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece educación inicial y básica a niñas, niños y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificulten su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad (SEP, 2011). Está localizado en la Delegación Iztapalapa, en la Colonia Álvaro Obregón, al Oriente de la Ciudad de México.

El contexto geográfico aporta a dicha institución oportunidades y amenazas propias del mismo.

Entre las oportunidades se encuentran:

- La ubicación, ya que se encuentra muy cerca de una arteria vial principal que es calzada Zaragoza y el Eje vial número 5, hay transporte variado para arribar al mismo, por lo tanto hay asistentes de distintas zonas del oriente.

- Cercanía de servicios complementarios para algunas discapacidades de los alumnos, a un kilómetro o dos de distancia se encuentra un cuartel de la Policía Montada, en el cual se oferta terapia a caballo (equinoterapia) a niños con discapacidad de manera gratuita, como único requisito les piden el diagnóstico médico. Muy cerca también se encuentra la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) a la cual la población asiste al cuidado de los dientes o a valoración psicológica, lo cual es posible gracias a la cercanía de la Institución con el CAM.

Entre las amenazas se encontraron:

- La marginación de la zona⁴, “Los niños con discapacidades constituyen una importante proporción de los niños marginados”.
- El alcantarillado deficiente que en época de lluvias provoca inundaciones de zonas aledañas o incluso de la misma escuela, lo que ha impedido en ocasiones el acceso a la misma.
- Enfrente de la misma se encuentran casas pertenecientes al Frente Popular Francisco Villa, la cual es una Asociación Civil muy sólida en la zona que impide el libre acceso a la misma, debido a marchas y bloqueos viales que hacen dos o tres veces al año.

La población asistente al CAM No. 8 tiene en general una capacidad económica y social media baja de acuerdo a su nivel socioeconómico que establece de acuerdo con el INEGI y López Romo (2009) en un documento llamado “Los Niveles Socioeconómicos y la Distribución del Gasto”. A través de datos recolectados por la Trabajadora Social Nelida Diluvina Martínez en el CAM y aludiendo a los parámetros manejados en la propuesta de López, se puede generalizar que la población asistente tiene dicho nivel

⁴ La UNESCO revela en el documento La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos que: “La discapacidad está estrechamente vinculada a la pobreza y la marginación. Los niños con discapacidades figuran entre las poblaciones más marginadas y excluidas. Un enfoque multisectorial es esencial para evaluar y hacer frente a las discapacidades en los niños. Tratar este asunto tempranamente ayuda a los niños y sus familias a mejorar sus posibilidades vitales” (UNESCO 2015, pág.69).

socioeconómico, ya que presentan de manera generalizada las siguientes características:

- Tiene cubierta la mínima infraestructura sanitaria de su hogar.
- La vivienda es pequeña, con tres o cuatro habitaciones, un baño y pisos en su mayoría de cemento.
- Casi todas cuentan con un baño, sin embargo, carece de lavaderos y calentador de agua.
- Casi todos cuentan con refrigerador, estufa de gas y lavadora.
- Dos terceras partes cuentan con teléfono.
- La escolaridad del jefe de familia en promedio es secundaria.
- La mayor parte de su gasto la invierten en alimento, transporte y pago de servicios.

Los asistentes al CAM se trasladan de distintas zonas aledañas pertenecientes a la Delegación Iztapalapa, colonias como Ejército de Oriente, Francisco Villa, Renovación, Vicente Guerrero y, del Estado de México, particularmente del municipio de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán y Chalco, por citar las más importantes.

Las características culturales de la población que confluye en el CAM son tan diversas como asistentes al mismo, hay familias nucleares, extensas y reconstituidas⁵ (sic. Trabajo Social), hay una tendencia muy marcada de hombres en relación al número de mujeres en la población que atiende el CAM, 108 hombres y 67 mujeres, esto debido a que ciertas discapacidades intelectuales están más asociadas al género masculino que al femenino (Escotto, 2014). La demanda al CAM no solamente es de vecinos de la zona, sino de zonas más alejadas como Chimalhuacán y otras del Estado de México

⁵ La familia nuclear es la conviviente formada por los miembros de un único núcleo familiar, el grupo formado por los miembros de una pareja y/o sus hijos. Las familias extensas pueden incluir a los padres con sus hijos, los hermanos de los padres con sus hijos, los miembros de las generaciones ascendentes abuelos, tíos abuelos, bisabuelos, etcétera. Una familia reconstituida es la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores. Dentro de esta categoría entran tanto las segundas parejas de viudos como de divorciados y de madres solteras. (Tomado de: <http://123mifamilia.blogspot.mx/2014/09/tipos-de-familiasnuclearextensamono.html> Tomada el día 7 de noviembre de 2016.)

que ya se mencionaron, lo que trae consigo factores determinantes propios de la situación, como los horarios de arribo a la institución, los cuales en ocasiones son a destiempo.

Como se ha mencionado anteriormente, en un salón de clases se encuentra una matrícula diversa respecto a tipo de discapacidad, este hecho trasciende el aula, a la institución, donde los padres y familiares de los alumnos de igual manera son diversos en acciones y procesos. Por ejemplo, el proceso que tienen los padres al enfrentar la discapacidad de sus hijos, el duelo, el cual viven de distintas formas y momentos.

En cuanto a infraestructura el CAM es un edificio relativamente nuevo, se construyó en el año 2003 (Crónica, 2003), fue una gestión realizada por los padres de familia y maestros, ya que anteriormente se encontraba situado en la misma Delegación, en la colonia San Sebastián Tecoloxtitlán. El motivo de solicitar el cambio de zona fue por fallas geológicas que se tenían y fue con la intervención de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, que se otorgó en el actual domicilio la extensión de 4,934 metros cuadrados, lo que hoy constituye el territorio del CAM.

El centro escolar solo cuenta con salones en la planta baja, tiene dos espacios de áreas verdes, arenero, chapoteadero, seis salones para talleres, dos salones para inicial, preescolar y primer año de primaria con baño y lavadero al interior, así como cinco salones más para los grupos de primaria. Asimismo, cuenta con un aula digital y una biblioteca escolar.

Dando un salto de la infraestructura al contexto institucional, se puede decir que el CAM tiene apertura a la participación entre directivo, docentes y padres de familia, hecho que es y ha sido fundamental para que éste sea una institución educativa a favor de la inclusión, ya que se encamina en todo momento a la búsqueda de lograr ser “una comunidad escolar que brinde oportunidades educativas centradas en el aprendizaje, sustentada en valores que fomenten el desarrollo humano” (SEP, 2013;

pág. 29). Una comunidad que afronte desde la gestión escolar un modelo de educación inclusiva que, “asuma la diversidad” y contribuya a la construcción de una escuela donde todos aprenden con otros y consigo mismos (SEP, 2014).

En la RIEB, se plantea que para su efectiva aplicación los colectivos escolares deben desarrollar nuevas formas de relación, colaboración y organización. (...) Una nueva gestión, la cual implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar, dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo y la limitada participación de los padres de familia (SEP, 2011).

¿Por qué es necesario hablar de una nueva gestión? En el contexto de cambios sin precedentes, en la forma de repensar la educación, se requiere que las escuelas retomen su papel relevante como el espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, con ambientes propicios que atiendan y entiendan la diversidad (SEP, 2011), favoreciendo la convivencia armónica, el respeto y la solidaridad entre los actores de la comunidad escolar, creando y fortaleciendo un vínculo cuya gestión en la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, es asumido desde el 2001 (SEP, 2011b) y hasta antes de equipararlo a la Ruta de Mejora en el ciclo escolar 2013-2014, es el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) el medio para transformar la cultura organizacional de la escuela, en beneficio de los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas.

Es insoslayable abordar desde la gestión escolar una necesidad como lo es la atención a la diversidad, que no solo atañe a los docentes, sino que trasciende a la esfera institucional, entendiendo a la gestión escolar como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa, director, maestros, personal de apoyo, padres de familia, alumnos y alumnas vinculados con la tarea fundamental que le ha

sido asignada a la escuela y ello es generar las condiciones pertinentes para que los alumnos aprendan desde la diversidad.

Esto queda asentado desde la Misión y Visión del CAM No.8:

Misión: Somos una institución de escolaridad básica que atiende los niveles educativos de inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo de alumnos y alumnas con discapacidad, propiciando en ellas y ellos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que les permitan una inclusión familiar, social y laboral como personas independientes, autónomas y responsables en la comunidad y sociedad. Acompañado esto de la orientación proporcionada a madres y padres de familia.

Visión: Los integrantes del Centro de Atención Múltiple No. 8 Matutino “Profra. Amelia García y Rubio”, ratifican el compromiso y responsabilidad de consolidarnos como un equipo de trabajo interdisciplinario que atienda alumnas y alumnos con discapacidad proporcionándoles atención educativa de calidad integral, que les permita acceder, en los mejores términos, al desarrollo de competencias para la vida y el trabajo dentro de un enfoque inclusivo.

Es desde la Misión y la Visión que el CAM No. 8 encuadra la necesidad de una gestión escolar encaminada a la búsqueda de un modelo de atención inclusiva de observancia institucional.

No se puede dejar de lado el ámbito institucional cuando se forma parte del mismo, y con ello de la gestión escolar, ahora bien es necesario clarificar que la presente investigación se instaura particularmente en la gestión pedagógica en donde el docente particularmente desarrolla los procesos de enseñanza traducidos en una planeación y una evaluación que den intencionalidad al mismo, para garantizar el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2010). Es en la gestión pedagógica donde confluyen política educativa, currículum y práctica docente. Por tanto aunque se inserte o

complemente en la dimensión institucional la problematización parte desde la dimensión didáctica, y se complementa en la dimensión institucional como se verá a continuación.

1.4 Mirar, pensar y atender la diversidad en el aula

“El que se mira por dentro se hace un lío” decía el filósofo Sócrates. Nunca tuvo tanto eco esta frase como ahora, que se pretende analizar una dimensión de la vida del docente, la profesional. Darse cuenta como se vuelve invisible a nuestra percepción los modos de ser y de actuar; basta hacer un alto y tratar de mirarse por dentro para darse cuenta de lo complicado que es el intentar definir la propia esencia. Para fines del presente trabajo se realiza un ejercicio de introspección centrado en la esfera profesional, la que hoy permite este ejercicio de autoconocimiento o, por qué no pensarlo, de desconocimiento, de incertidumbre, entendida por Alanís como: “un proceso de búsqueda permanente de certezas, siendo esta incertidumbre dinámica, al mismo tiempo ese tránsito donde se transforma en certidumbre; y esto es, en otros términos el proceso de investigación y más particularmente de indagación” (2013: pág. 71).

Es la incertidumbre el umbral de todo saber ya que como menciona Santos “si no existen preguntas, no se buscarán las respuestas(...) Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sustentado en incertidumbres” (2001; pág. 17). Es a partir de la incertidumbre particular que podemos observar que el ser y quehacer se conjuntan en uno mismo y la responsabilidad del segundo, en este caso, la práctica docente está sustentada en la voluntad y reflexión personal que se ha asumido desde y hacia la misma, entendiendo de ahora en adelante que la vida personal del docente está permeada de una responsabilidad profesional que le invita a no sólo reflexionar, sino a actuar en aras de un mejor desempeño docente al interior de la institución que contiene su práctica.

La esfera profesional en sí ya es un elemento de análisis que se vuelve polisémico al instaurarlo en la categoría a la que pertenece, que es la “práctica educativa” entendida por Bazdresch (2000), como la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Es por tanto fundamental en esta práctica no solo las acciones, sino la reflexión en torno a la misma.

La formación docente se mueve siempre entre la reflexión de aprender y desaprender (Imbernon, 2012). Acorde con el autor, el conocimiento más significativo que se ha podido construir en este trabajo reflexivo es entender que desaprender más complejo que aprender, que hay vicios y prácticas que obstaculizan hoy el ser docente. Entender entre otras cosas por ejemplo que evaluar no significa calificar, que el error es una posibilidad de aprendizaje y no una imposibilidad de avanzar; o bien asumir que en la dificultad del otro hay responsabilidad compartida entre quien pretende enseñar y quien se dispone a aprender.

1.4.1. Problematicación

El proceso de reflexión de la práctica implica desaprender y saber que la diversidad es un reto.

Respecto a la diversidad y al contexto, el docente enfrenta problemáticas que bien pueden analizarse desde las seis dimensiones⁶ que proponen Fierro, Fortoul y Rosas en el libro denominado Transformando la Práctica Docente (2000). Sin embargo para fines de este trabajo, se reflexionó con base particular en tres de ellas, de acuerdo al contexto y a la investigación; las cuales fueron: la dimensión personal, la didáctica y la institucional.

⁶ Dimensión Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctica y Valoral.

Se inicia con la dimensión personal, donde surgen incertidumbres que marcan pautas de acción respecto a la práctica docente, situación que lleva a buscar respuestas en muchos lados, excepto en uno mismo, en este sentido ha sido muy provechoso poder “pararse a pensar” (Shön, 1992 cit. Por Álvarez 2004: pág. 57), poder reflexionar los aciertos y desaciertos en aras de una mejor intervención y mediación del proceso de enseñanza aprendizaje del cual el docente es partícipe en el CAM No. 8.

En esta dimensión, la problemática particular que se encuentra, es la formación personal y la experiencia previa al ingreso al CAM, con la Licenciatura en Pedagogía y experiencia en escuela regular, tres años atendiendo a 5º grado en escuela particular, incorporarse a educación Especial en el nivel preescolar, generó sin lugar a dudas una profunda incertidumbre que esbozó los primeros dos años en el CAM.

En un primer momento con los niños de 5º año, en escuela regular nos encontramos con la posibilidad de trabajar particularmente sobre sus propios saberes, de tal manera que en el salón la disciplina, por ejemplo, la regulan ellos, las posibilidades de análisis con los niños eran bastas, los papás estaban formados por la escuela misma, de tal suerte que el trabajo con ellos fluía de manera muy sencilla, la escuela tenía una peculiaridad, contaba con un laboratorio de ciencias en el cual los alumnos hacían prácticas desde primero de primaria hasta secundaria, de tal manera que en quinto año, los niños ya tenían referentes para trabajar proyectos y construir sus propios saberes con la mínima intervención docente. En ese tiempo de gestión Foxista, llega Enciclomedia a las escuelas públicas y la directora decide adoptar el equipo y capacitar al personal para el uso del mismo. Debemos reconocer que en esa escuela se aprendió mucho, sobre todo la importancia de trabajar con los intereses de los alumnos ello los motiva y genera oportunidades en el grupo.

Respecto al trabajo pedagógico en la escuela particular, la decisión de lo que se trabaja y lo que no, en el aula es poca, se tiene disposición al trabajo porque se está ahí

respecto al desempeño del mismo, no así porque se tenga pertenencia o sentido de autogestión, por ejemplo, tal como sucede en el sector público.

La incorporación a la educación especial es un encuentro en muchos sentidos, primero descubrir cosas en la práctica que en teoría ni siquiera sabes nombrar, como por ejemplo, trastornos del espectro autista o la terminología empleada con propiedad, así como tener los primeros errores al nombrar retraso mental a la discapacidad intelectual o discapacitado, por decir persona con discapacidad. Es muy difícil descubrir que nadie es fuerte hasta que se encuentra con la posibilidad de serlo. Como Pedagoga, había vivido muy pocas cosas en la vida para asumirme como profesional ante tanta diversidad. Al ingresar en Junio de 2009 tuvimos la oportunidad de ver durante un mes el trabajo de varias maestras, entre dudas e inquietudes nunca se evidenció la angustia e incertidumbre al respecto, se simuló en todo momento que las dudas eran de formas y no de fondo como realmente eran.

Para sorpresa ¡No había programa de educación especial!, por lo que deseaba tanto que alguien dijera que hacer, que dieran un formato que sin duda seguiría al pie de la letra, sin embargo hasta hoy se tiene presente porque ese formato nunca llegó.

En la primera clase con un grupo a cargo, Preescolar, sin tener antecedentes de trabajo en éste grado y menos en educación especial, se preparó una clase preguntando y documentando respecto al grado a atender, con planificación de actividades para niños de Preescolar de alguna escuela regular, no para el grupo especial. Recuerdo ese día como si acabara de pasar, ahora con una sonrisa, en ese momento era con llanto, al cerrar la puerta, cuando el último papá entregó a un niño que no se sostenía de pie y se sentaba con apoyo supe que el día sería difícil, aunque no imaginaba cuánto. Tenía como herramienta un cuento apoyado de un dibujo con el cual iba a preguntar a los niños aspectos relevantes de su vida, además ellos me dirían sus intereses y los dibujarían. Encontré la sorpresa de que solo un niño hablaba y los intereses de cada uno de ellos parecían distintos: Iván por ejemplo, un niño de

Síndrome de Down se sentó en el suelo, se quitó los zapatos y gritaba pegándose en la cabeza cuando alguien se le acercaba; Kevin un alumno Down, muy pequeño, no se mantenía de pie, atraído por la puerta gateó hacia la misma, pegó la cabeza en la puerta y la tallaba de arriba abajo; Jesús otro niño con Síndrome de Down brincaba de mesa en mesa apretando velocidad cuando me acercaba; Marco, un alumno con Síndrome de West lloraba y gritaba. Nancy, Roxana, Dulce, Orlando, Emanuel en silla de ruedas, Jesús Camacho y Valeria hacían también lo suyo. En fin, ni el cuento, el dibujo, y la actividad hicieron eco en ese momento, un pandero y un paliacate como cola de caballo dieron la solución ese día. ¡Cómo olvidar ese día! Y tres semanas posteriores al mismo.

Hoy se evoca con otra mirada ese día, es posible rememorarlos sin temor de asumir la incertidumbre y tal vez los errores que rodearon ese encuentro, se ha asumido y enfrentado que existen necesidades para trabajar frente a un grupo como el descrito, sin embargo no siempre fue así, ya que en dos ocasiones busque huir de mi propia ignorancia, cambiar de actividad, ¿cómo iba a trabajar con un grupo tan diverso? ¡Ellos no se adaptaban a lo que llevaba! La situación era que no solo desconocía sus intereses, también ignoraba como poder conocerlos. La diversidad propia en un aula me rebasaba.

Cuando se dio la posibilidad del cambio de actividad, no se realizó, algo me llamaba de esa población tan particular que asiste al CAM No. 8, los niños son muy cariñosos y las madres están deseosas de participar, de ser tomadas en cuenta, me ayudaron mucho, nunca había trabajado con mamás en el aula y en ese ciclo aprendí. Los compañeros maestros me recibieron con mucha calidez y apoyo. Me dieron muy buenos consejos en pasillos y en momentos breves, estrategias para enfrentar ese ciclo escolar.

Es a partir de lo anterior que se puede asegurar que resulta apremiante para el trabajo realizado dentro de grupo, el tiempo compartido con otros, respecto al hacer dentro del aula y el conocimiento de los intereses de los alumnos a atender, ya que ese primer

día en preescolar se pudo aprender que los niños buscan y son atraídos particularmente por sus intereses. El interés está concebido como uno de los factores determinantes en la intencionalidad, descrito por Dewey (1967) como “el punto en el que un objeto afecta o atrae a un hombre; el punto que influye en él [...] la naturaleza humana, siendo lo que es, se inclina más que en lo desagradable en el placer directo más que el dolor contrario”. Lo que no aprendí ese día, fue cómo descubrir los intereses en una población tan diversa.

En esta breve descripción de la llegada al CAM es donde surge la primera pregunta de indagación ¿Qué necesita saber un docente para trabajar con la población de un CAM? Con la anterior interrogante damos paso a la siguiente dimensión con la que vamos a continuar, que es la didáctica.

El principal problema detectado en mi práctica docente impacta en la dimensión didáctica, los referentes de intervención en la acción frente al contexto escolar que nos compete son muy pocos, cada día es una aventura diferente en el aula y no quiero perpetuar la misma práctica todos los días con el canto o cuento el cual les gusta, por ejemplo, quiero saber cómo encaminar sus intereses para desarrollar competencias y ante tanta diversidad qué competencias. Por lo anterior, me doy cuenta que a nivel didáctico todavía falta mucho por trabajar, respecto a las habilidades que hay que desarrollar como docente para poder afrontar la diversidad.

Afrontar a la diversidad que se tiene en el aula, me remite al Plan de Estudios 2011: “(...) es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés” (SEP, 2011, pág. 31).

En este distanciamiento se toma conciencia (Freire, 1969) de muchas cosas que requieren ser fortalecidas desde el ser y hacer docente, particularmente el diseño de

una planificación que atienda las necesidades del grupo y no las del docente. ¿Desde dónde se atiende la diversidad? ¿Qué requiero trabajar para afrontar la diversidad? ¿Cómo debo construir los saberes necesarios para el desarrollo de habilidades en los alumnos? ¿Cómo saber si lo que estoy planificando es pertinente para el grupo? ¿Con qué recursos cuento para afrontar a la diversidad? ¿Qué perfil o referente puedo utilizar para analizar la dimensión didáctica?

La mayor preocupación respecto a la dimensión didáctica es encontrar los momentos para trabajar con los compañeros los referentes necesarios para fortalecer el trabajo al interior del aula. ¿Cómo interactuar con los compañeros docentes para fortalecer la dimensión didáctica de la práctica docente? ¿Por qué instauro esta problemática en los otros? Es desde este cuestionamiento que se parte del análisis de la dimensión didáctica a la dimensión institucional.

Se aborda la dimensión institucional desde la necesidad emanada en la didáctica ya que se considera, al igual que la Secretaría de Educación Pública en su documento “Aprender entre pares” (SEP, 2010), que dada la complejidad de los retos y desafíos que se imponen a la institución escolar, sería errado pensar que los problemas pedagógicos pueden resolverse a partir de acciones aisladas de los diferentes actores educativos. Es imprescindible la conjunción de diversas voluntades, habilidades y competencias profesionales que posibiliten el análisis y la solución de los dilemas cotidianos, en el ejercicio productivo de reconocer y aprender del otro (Fullan, 1994).

Un desafío o problemática que enfrentamos desde la dimensión institucional, además de la ineludible necesidad de tener tiempos de coincidencia con los otros para fortalecer las prácticas individuales al interior de las aulas, es, que a partir del ciclo 2012-2013 la Dirección de Educación Especial impulsa la certificación laboral de todos los estudiantes, ya que recibían sólo una constancia de haber cursado el taller. La formalización de la acreditación y de los procesos de evaluación de los egresados fueron alineados a lo que establece el Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC),

publicado en el Oficio de la Circular No. DGAIR/0014/2011 que valida que los alumnos y alumnas cuenten con documentación oficial que certifique el Nivel III A denominado Educación Técnica Básica (SEP, 2014). Ante la nueva necesidad de certificación de los alumnos resulta necesario que los docentes de CAM Laboral cuenten con competencias, referentes y recursos necesarios para afrontar dicha tarea.

“Uno de los retos de la certificación de las competencias laborales para nuestra población ha sido evaluar los desempeños obtenidos durante el proceso de enseñanza ya que los programas educativos de los talleres no estaban estandarizados ni se utilizaban como referente en todos los CAM-L. Asimismo los instrumentos de evaluación no se diversificaban acorde a las necesidades de los alumnos” (SEP, 2014: pág. 9).

En la cita anterior surge una pregunta que abarca el desafío contextual en la dimensión institucional: ¿Qué tipo de evaluación es pertinente para afrontar la diversidad?

Es a partir de lo anterior que surge otra posibilidad de problematizar el quehacer docente del CAM Laboral. La necesidad ya está, los alumnos se tienen que Certificar, ante lo cual es necesario que las prácticas dentro del CAM se encaminen a la búsqueda de una verdadera gestión pedagógica entendida como:

“Un quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje” (SEP, 2010).

¿Cómo lograr optimizar la gestión pedagógica con la mínima intervención del Director? Al referirme con la mínima no quiero decir que el Director este en contra del colectivo docente o que no asuma el liderazgo que requiere la Institución, sino que en ocasiones la labor administrativa le impide asumir responsabilidades dentro de la gestión y una de ellas es la búsqueda de estrategias y acciones para la reorientación del Planteamiento Técnico para el CAM Laboral.

La reorientación (se denomina así a la instauración en 2014 definitiva de los programas por taller en el quinto trayecto formativo del CAM) y gestión pedagógica del docente de CAM suman un mayor esfuerzo a nivel institucional si pensamos en el perfil del docente de CAM Laboral, que en su mayoría cuenta con una formación técnica, ya que ellos certificarán alumnos y la idea es que también estén certificados, estamos refiriéndonos a 8 docentes que requieren nuevos esfuerzos para comprender la propuesta técnica pedagógica que hoy ya es realidad en sus aulas, clarificar sus referentes respecto a lo que significa enseñar y aprender, o mejor dicho, mediar desde la función docente para desarrollar competencias en los alumnos; es incluso el cambio de paradigma que sustenta el quehacer lo que hace aún más clara la necesidad de asumir en colectivo las tareas pendientes para asumir de mejor forma la diversidad que permea nuestro centro escolar. Es aquí donde surge el último cuestionamiento de las dimensiones del presente hacer: ¿Qué requerimos, el colectivo docente, para afrontar la diversidad en el contexto descrito? Me permito trabajar con los otros evocando una arista de la metodología que permea este trabajo que es la investigación-acción que propone la reflexión en colectivo para la mejora (Murillo, 2010).

Hasta el momento se han referido problemáticas a las que nos enfrentamos personal, didáctica e institucionalmente: la primera es, el ser frente al otro. La segunda es, el hacer frente a la diversidad del otro. Y la tercera es el ser y hacer con los otros para hacer frente a la diversidad del otro.

Problemáticas que se considera al igual que Hargreaves es necesario dar respuesta colaborativamente:

“[Ya que] se considera la colaboración y la colegiabilidad configuran unos puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado. Sin duda, los aspectos de la colaboración que adoptan la forma de decisiones compartidas y de consultas al profesorado, están entre los factores de proceso que aparecen correlacionados reiteradamente con unos resultados escolares y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de

aceptación generalizada la idea positivos en los estudios de eficacia escolar. Además de considerarse que la colaboración y la colegiabilidad promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar”. (2005; pág. 210),

Cuando el trabajo que se tiene que hacer es tan diverso surgen a menudo cuestiones que es necesario responder con apoyo de otro docente; formas de trabajo, estrategias y actividades que permitan enfrentar el día a día en el aula, en ocasiones nos damos momentos para resolver ciertas dudas respecto al trabajo por competencias que se instaura a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, sin embargo, esos tiempos resultan ser pocos. Resulta un cuestionamiento que implica el hacer docente respecto a la dimensión didáctica a nivel institucional, es decir; ¿Cómo intercambiar con los compañeros docentes metodología didáctica acorde a las necesidades de nuestro centro escolar?

A razón de lo anterior surgen los siguientes cuestionamientos que se abordan en el diagnóstico:

1.4.2. Preguntas de Investigación

- ¿Cómo debo construir los saberes necesarios para atender la diversidad en el aula?
- ¿Qué competencia docente es necesario fortalecer para la conocer la diversidad en un aula del CAM No 8 en el marco de la Reforma Integral de la Educación?
- ¿Cómo contribuir a la atención de la diversidad en su dimensión didáctica desde la dimensión institucional?

1.4.3. Objetivos de Investigación:

- Conocer las estrategias necesarias para trabajar la inclusión en el aula con la finalidad de atender la diversidad de la misma.
- Identificar las competencias docentes necesarias en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica para contribuir a la atención a la diversidad desde de la dimensión didáctica docente.
- Conocer el trabajo de distintos docentes respecto a la diversidad con la finalidad de contribuir a la mejora de la dimensión didáctica, desde la colaboración.

1.4.4. Diagnóstico Socioeducativo

Para abordar el problema educativo de la práctica docente se retoma la Investigación-Acción, ya que "es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella" (Elliot en Mc Kernan, 1999: pág 24). Es un método que integra al sujeto y el objeto, el docente es un investigador que se observa así mismo, observando su práctica pedagógica y la de los otros.

Es decir, es una investigación cuyo fin es mejorar mi práctica educativa para enseñar frente a la diversidad, asumiendo lo que al respecto de enseñanza refiere Stenhouse:

"La enseñanza es una estrategia frente a una tarea imposible, poniendo muy en alto el nivel de exigencia para los profesionales implicados en ella. Efectivamente, alcanzar la educación plena es imposible, porque ésta siempre es un proceso sin meta final: cuando se llega a un objetivo, deben perseguirse otros y siempre, después de éstos, surgirán más. Pero esta tarea, concreta y utópica, es la que hace al individuo cada vez más hombre" (2007: pág. 16).

La Investigación Acción es colaborativa, ya que se realiza en grupo por las personas implicadas; crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación (Kemmis y McTaggart 1988 En Murillo, F. 2010). Las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa sin imposición.

La investigación colaborativa se destaca particularmente como marco, proceso y forma de elaboración de conocimiento. Una técnica conveniente para hacer progresar el conocimiento es el intercambio reflexivo en torno a la teoría y a la práctica, es decir, integra saberes académicos y teóricos, con saberes del contexto.

El diagnóstico se encaminó a la búsqueda desde el trabajo realizado en las dimensiones didáctica e institucional de la práctica docente, ya que es en éstas donde se dará atención oportuna y certera a la realidad social y contextual que reviste al CAM No. 8 y por ende al trabajo que se viene realizando dentro del mismo.

La atención a la diversidad o el asumir el modelo de educación inclusiva no es una problemática exclusiva al hacer particular o al CAM mismo, es un reto que se vive a nivel internacional y nacional (UNESCO, 2015: pág. 43) muestra de ello el devenir de la política que recubre dicho paradigma. Es por lo anterior que se considera insoslayable descubrir lo que hace falta didácticamente e institucionalmente para afrontar de la mejor manera posible la diversidad, dentro del aula con el apoyo de otros, buscando en todo momento la inclusión de los alumnos al proceso educativo del cual son parte primordial.

Dimensión Didáctica

Para el diagnóstico de la dimensión didáctica se utilizó, la observación participante, técnica del método de investigación-acción cuyas ventajas según Mc Kernan (1999: pág. 82) son:

- El estudio tiene lugar en el medio natural de los participantes y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.
- El observador puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del campo.

Esta técnica resultó pertinente para sistematizar la observación de todo lo vivido dentro del aula, sin embargo fue necesario centrar la mirada en rubros específicos, puesto que la práctica docente entendida como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000: pág. 21) abarca aspectos políticos, normativos, sociales e incluso filosóficos que hacen de la misma un entramado de realidades que convergen hacia un mismo proceso: enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, dicha observación se realizó en el aula a cargo y en seis más, que son los talleres, tratando de vislumbrar únicamente la dimensión didáctica para la cual se adaptó como guía de observación el cuaderno de autoevaluación docente (SEP, 2006), ya que como su nombre lo indica permite tener una contemplación del mismo docente sobre su práctica, el documento divide las competencias docentes en seis ejes:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| - Saberes Pedagógicos | - Interacción Social |
| - Organización de la Enseñanza | - Intervención Psicopedagógica |
| - Comunicación | - Desarrollo Profesional |

Dichos ejes están divididos en competencias e indicadores, de los cuales se tomaron dos competencias del eje de organización de la enseñanza, ya que es el que atañe particularmente en la dimensión didáctica y se centra particularmente en dos categorías a observar “evaluación y planeación” (SEP, 2006; pág. 13-14):

- Diagnóstico y considero las necesidades de aprendizaje del grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
- Reconozco que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar la planificación.

Los rubros observados de éstas competencias se enlistan a continuación:

- Identifico las competencias que requieren desarrollar los alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.
- Selecciono las competencias para planear el trabajo con el grupo.
- Diseño estrategias didácticas integradoras como proyectos, talleres y otros.
- Participo en la toma de acuerdos y el diseño del Proyecto Escolar.
- Me oriento con los indicadores de competencias, para observar permanentemente a los alumnos.
- Realizo registros sistemáticos de los indicadores de las competencias que los alumnos van desarrollando.
- Utilizo diversas estrategias e instrumentos de seguimiento (portafolios de evaluación, diario del grupo, cuaderno circulante, libro de vida, grabaciones, bitácora, etc.) que permitan obtener evidencias de logros.
- Considero los resultados obtenidos en el trabajo con el grupo para realizar ajustes en la planificación semanal, mensual y anual.
- Propicio que los alumnos comparen sus nuevas producciones, con las anteriores, para observar sus avances.

Dimensión Institucional

Para el diagnóstico en la dimensión Institucional se realizaron entrevistas semi estructuradas a ocho docentes de CAM Laboral, a la trabajadora social y al Director, las cuales según Brinkmann (2013), se definen como las realizadas con el propósito de obtener descripciones de una vida (experiencias) para interpretar el significado de los fenómenos o situaciones expresadas.

Una entrevista cualitativa conlleva un trabajo previo y un análisis profundo respecto del objetivo que queremos alcanzar, el público (persona o personas) al que va dirigido y el grado de profundidad de la información a nivel personal, además de tener que establecer

la secuencia u orden cronológico de las preguntas para buscar generar un impacto en el entrevistado, que nos detone respuestas espontáneas y verdaderas.

Es menester resaltar que también debe tenerse preestablecido los niveles de resultado que pretendemos obtener, para que una vez obtenida la información derivada de la entrevista cualitativa se puedan insertar las respuestas obtenidas en algunas categorías previas, para que el análisis de los resultados sea lo más objetiva posible, es decir, antes de conocer los datos que arroje la entrevista debemos considerar que es lo que podemos obtener o como lo podemos interpretar.

Tales entrevistas como bien menciona Brikmann están impregnadas de una intencionalidad, vislumbrar la dimensión didáctica a nivel institucional, con la finalidad de encontrar puntos de encuentro para la atención a la diversidad entre mis compañeros docentes de CAM Laboral en el contexto de la Reforma Educativa, donde se sientan las bases de la atención a la diversidad desde el enfoque pedagógico que reviste curricularmente a la educación particularmente en uno de los doce principios pedagógicos.

1.4.5. Resultados

Dimensión Didáctica

En la Dimensión Didáctica surgen los siguientes resultados respecto a la observación⁷ realizada a una muestra de siete docentes y 98 alumnos, 16 de ellos de cuarto año de primaria y 82 jóvenes de CAM Laboral:

En cuanto a la categoría Diagnostico y considero las necesidades., se consideraron las necesidades de aprendizaje del grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes. Los profesores de la muestra realizan una evaluación diagnóstica al inicio de ciclo escolar, el cual es el mismo para todos los alumnos además

⁷ Se encuentra como Anexo 1 el cuadro con las categorías que la propia investigación empírica arrojó.

de ser una prueba que se guarda en carpeta individual del alumno y una vez que se aplica no se vuelve a utilizar.

Se observó que a los docentes de la muestra les resulta muy difícil definir parámetros a evaluar cuando reciben un grupo, particularmente en el campo de lenguaje y comunicación el ejemplo que en su mayoría externa es la expresión oral, cómo definir criterios de desempeño, cuando hay niños que no hablan, “no se puede poner siempre al mismo alumno en rojo porque no habla”.

Al respecto del indicador de observación, en el que se identifican las competencias que requieren desarrollar los alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje, se observó en un instrumento de evaluación realizado por dos maestras y puesto a revisión por todos los maestros (de la muestra) que toman como competencia el contenido de la unidad a trabajar, ubican pensamiento matemático en el rubro de competencias o introducción a las raíces de la cocina mexicana; es decir, no se tiene claridad respecto a qué es una competencia, un aprendizaje esperado o un contenido.

En la categoría de la selección de competencias para planear el trabajo en grupo, se utilizan las competencias para realizar una planificación, sin embargo, aún hay dificultad para distinguir las de un contenido, un aprendizaje esperado o de un tema; es decir, se ubican en el documento, sin embargo, no se trabajan como tal en las aulas observadas ya que se sigue trabajando la mecanización de actividades, como coloreado y copiado de letras.

En cuanto al Diseño estrategias didácticas integradoras como proyectos, talleres y otros, se encontró que no son muy diversas las estrategias didácticas que se utilizan, en realidad todas las sesiones observadas van dirigidas por el docente, el cual expone el trabajo que se tiene que ir realizando de manera grupal y en algunos casos individualmente. Cabe mencionar en este rubro, al igual que en los anteriores, se observa que no se trabaja con todos los alumnos, es decir, hay actividades que solo se

realizan con algún grupo de alumnos, los maestros externan que hay determinadas actividades que no saben cómo desarrollarla con la mayoría. La maestra del taller de cocina muestra inquietud y nerviosismo al integrar a Daniel, un alumno en silla de ruedas, menciona que no sabe cómo incluirlo a la dinámica del taller ya que ella nunca ha trabajado con alumnos de silla de ruedas, precisamente porque no se pueden adaptar al taller de cocina.

En lo referente a indicadores de competencias, para observar permanentemente a los alumnos, se nombra la competencia únicamente, no se toman en cuenta indicadores ni niveles de desempeño. Es imposible entender que se atiende los diferentes procesos sin valorar los niveles de desempeño entre cada caso; es decir, el trabajo que se hace con los alumnos no es verificable constantemente de acuerdo a los mismos estándares que el alumno determina, se nombra por ejemplo aprendizaje esperado a la temática establecida en el programa “Función de la serigrafía y su historia” o “Historia de la especialidad”. (Ver capítulo 3).

Una maestra externa que ella sentía haber formado competentemente a un alumno para insertarse al mercado laboral: “él realizaba todo lo que se le indicaba, y muy bien, la situación fue que al llegar a Samborns no acepto indicaciones, de nadie, decía que si no era su maestra Vero, no podía... No entiendo, el había desarrollado la competencia y la olvidó”.

Lo anterior es en algunos casos y, en el particular, no hay definición cualitativa de los indicadores de logro, no hay elementos en la evaluación que dé cuenta de lo que se está hablando al referirse a los procesos de avance del alumno (Ver. Anexo 2), es decir, no hay una evaluación que dé cuenta del nivel de logro del alumno.

En el rubro denominado “Realizo registros sistemáticos de los indicadores de las competencias que mis alumnos van desarrollando”, se observó que los docentes realizan un registro llamado hoja de evolución donde van anotando los datos más

significativos de los alumnos, no todos los comentarios están en función de la currícula, la mayoría son notas relevantes del actuar del alumno en el aula en cuanto a disciplina, no de sus procesos cognitivos y en ninguno se hace alusión al desarrollo de competencias.

En cuanto a la utilización de diversas estrategias e instrumentos de seguimiento (portafolios de evaluación, diario del grupo, cuaderno circulante, libro de vida, grabaciones, bitácora, etc.) que permitan obtener evidencias de logros, se encontró que solo una maestra lleva un registro sistemático del trabajo con sus alumnos, sin embargo realiza listas de cotejo bajo el nombre de rúbricas, particularmente en este caso la maestra tiene mucha disposición al trabajo, no obstante, tiene que trabajar las actividades como las entiende ya que no hay retroalimentación de su trabajo, con el Director o con la nueva figura de la Subdirectora Técnico Pedagógica, ya que al ser tan organizada la maestra pasan por bien su trabajo sin observarlo o revisar las posibles áreas de oportunidad del mismo.

Los instrumentos (ver capítulo 3) que particularmente realizaba para los alumnos a mi cargo, abordaban competencias y se trabajaba el semáforo como referente del nivel de logro estrategia que no daba cuenta de los avances cualitativamente, que si bien permitía observar en qué momento del proceso estaba el alumno no daba cuenta de lo que se iba logrando en cada momento y de los rubros en que el alumno podría mejorar.

Al observar el indicador “Considero los resultados obtenidos en el trabajo con mi grupo para realizar ajustes en mi planeación semanal, mensual y anual”, se encontró que en todos los casos no se vincula la evaluación con la planificación, sin embargo, se observa que en muchas ocasiones los maestros tienen que realizar ajustes a su labor cotidiana debido a la manera en que recibe a sus alumnos, en algunas ocasiones se dieron casos que los niños venían irritados o somnolientos y los maestros actuaron de acuerdo a la situación, no la planificación establecida previamente.

En el último rubro, se observó que los docentes no propician que los alumnos comparen sus nuevas producciones, con las anteriores, para observar sus avances. El trabajo realizado siempre es un producto terminado, del cual no se valora el proceso anterior ni el posterior. Ello definitivamente en todos los casos registrados.

Los elementos utilizados para el diagnóstico del grupo de cuarto año, actualmente no son acordes a la RIEB, ya que en la currícula 2011 no se contemplan los prerrequisitos de escritura, como elementos a trabajar y mucho menos a evaluar, se entiende que este proceso es necesario en el desarrollo del infante dentro del aula, sin embargo no es el único y el más oportuno para atender a la diversidad que se nos presenta y con la cual tenemos que trabajar todo un ciclo escolar.

La evaluación del primer bloque va más en función de lo que marca la RIEB, considera más elementos a evaluar y marca los aprendizajes esperados de manera más clara y oportuna, no obstante es necesario que se contemple los niveles de desempeño de los alumnos para visualizar y evidenciar de manera más certera el avance mismo respecto a su propio proceso de aprendizaje, es decir, si contemplamos su nivel de desempeño respecto a una competencia, es más fácil incidir en el aprendizaje.

Por lo anterior, es importante fortalecer los elementos de la evaluación diagnóstica para fortalecer los aprendizajes esperados de los alumnos y fundamentalmente porque es desde la evaluación certera que conocemos realmente a los alumnos en cuanto a sus necesidades de aprendizaje.

Interactuar con las ideas de los estudiantes no es fácil para el profesorado (...) la lógica del alumnado es diferente de la lógica del enseñante, por lo que muchas veces se dejan de lado concepciones importantes debido a que no se comprenden. Diagnosticar esta lógica es una de las tareas del profesorado. Atender a la diversidad quiere decir, por tanto, interactuar con todas las lógicas y desde ellas avanzar hacia puntos de vista comunes. (Sanmartí, en Alcudia, 2008: pág. 156).

Dimensión Institucional

A partir de la cita anterior y partiendo de la necesidad de abordar la presente investigación en la línea de Investigación-Acción es que se suma al colectivo la necesidad de diagnosticar la práctica docente en colaborativo, olvidando la individualidad que indudablemente no apoya el trabajo realizado al interior de las escuelas, como se nombró con anterioridad para esta parte del diagnóstico se realizaron entrevistas a docentes y al director, las cuales evidenciaron las siguientes categorías:

Formación Académica:

- Los maestros de la muestra, no tienen formación en la normal de especialización, institución donde se forma para un área en específico de atención a alguna discapacidad, por ejemplo, trastornos del lenguaje, discapacidad motriz o discapacidad intelectual. Situación que rebaza la atención a la educación especial que en años anteriores estaba dividida por discapacidad, sin embargo actualmente una formación en una especialización en un área es insuficiente, ya que en un CAM como su nombre lo indica la atención es múltiple, no solo de una discapacidad específica.
- Los ocho maestros de taller tienen formación en un oficio, diverso. El profesor de Serigrafía es el psicólogo de CAM primaria, que asume la función de maestro de serigrafía por movimientos en la plantilla a partir de la Reforma Integral de la Educación. La maestra de costura tiene la carrera técnica de contaduría fiscal inconclusa en Conalep, incluso su clave de trabajo es de administrativa no de docente, sin embargo ella ingresó al servicio hace diecinueve años, durante los cuales solo cubriría el grupo por unos días y a la fecha sigue frente a grupo. Una situación similar fue la del profesor de carpintería, quien también refiere tener la formación de técnico en modelismo y fundición y es de ahí que aprendió la carpintería. La maestra del taller de panadería y la del taller de cocina tienen la

licenciatura en Nutrición una de ellas refiere haber llegado a la educación sin pensarlo, ya que una hermana le ofreció horas de trabajo y que en la actualidad después de quince años sigue cubriendo. La maestra de belleza, tiene carrera técnica y actualmente está cursando la licenciatura en Psicología en una escuela particular. La segunda maestra del taller de cocina también cuenta con la carrera a nivel técnico en carrera comercial. El director es psicólogo y también llegó a la docencia pensando que sería transitorio, menciona incluso que en un principio le molestaba que le llamaran maestro, solo con el acaecer de los días esa situación cambio por agrado hacia el trabajo que realiza, lo menciona y lo externa.

El maestro en el contexto de la Reforma Integral de la Educación:

- La mayoría de los docentes entrevistados, externan que les parece irrelevante la Reforma como contexto de su quehacer dentro del aula, hay quien asegura que no hay nada diferente en la propuesta curricular que se plantea en 2013 (para CAM Laboral). Los maestros asumen que no han profundizado en los principios pedagógicos y conceptuales de la misma.
- Los docentes atribuyen la responsabilidad al Director o equipo paradocente (trabajo social, lenguaje y psicología) del conocimiento o impartición de la RIEB, cabe señalar que en el ciclo escolar en curso desaparece el equipo paradocente de la estructura de CAM, quedando en función únicamente trabajo social.
- Los docentes mencionan que les es muy difícil diferenciar conceptos básicos de la RIEB, como competencia, aprendizaje esperado y conocimiento.
- Asumen en todos los casos que requieren el apoyo de otro para trabajar los contenidos de la nueva propuesta curricular a la que como colectivo se enfrentan. Sin embargo no han buscado los espacios y ni los tiempos para abordar las dudas sobre planificación y evaluación, que son los dos rubros en los que reconocen tienen dudas.

- Los docentes se definen a sí mismos como transmisores de conocimiento.
- Tienen mucha dificultad al definir una competencia, la nombran como habilidad, incluso hay casos que no la pueden definir o la conciben como un contenido.
- El director asume que no ha integrado a los maestros de CAM Laboral (la muestra) en la formulación de metas y tareas pendientes de la ruta de mejora, menciona que los maestros deben fortalecer competencias particularmente en evaluación, ya que además de ser obligatoria para el trayecto formativo de laboral y que no lo era. Es necesario fortalecer los referentes del maestro del nivel al respecto, ya que en primer lugar no cuentan con una boleta de evaluación oficial, no obstante que la certificación se arrancó en mayo del 2013. El director detectó y manifiesta, en un cuestionario que se le envía del Área Técnica de Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, que los docentes de CAM Laboral requieren capacitación respecto a la reorientación de técnico pedagógica del servicio ya que tienen muchas dificultades para evaluar y planificar a la luz de la Reforma Integral de la Educación, al respecto menciona “la Reforma llegó a Especial, hay que entrarle”. Lo anterior también lo ha externado en colegiado y el grupo de docentes asume que no han podido clarificar que rubros van a evaluar al recibir a un alumno y al rotarlo, es decir a pasarlo a otro taller después de tres semanas de estar en un taller, tal y como lo pide la reorientación del trayecto formativo CAM Laboral, cuestión en la que fundamentalmente el director expresa preocupación.
- La mayoría menciona que el papel del alumno es la disposición para el aprendizaje.

Evaluación y diversidad:

- Un maestro refiere que la evaluación permite tener un marco de referencia de los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Otro menciona que evaluación es ponerle valor cuantitativo a los conocimientos del alumno. O bien hay quien la identifica como los aprendizajes esperados. Es decir, al respecto de la evaluación

y las maneras de abordarla aún hay pendientes que realizar, a nivel aula y por ende a nivel institucional. Ya que las respuestas en su mayoría se mueven entre lo que es y lo que se debe hacer respecto a la evaluación.

- Hay maestros que tienen claridad de los momentos de la evaluación, hay también quien menciona que se hace al final para verificar el producto realizado.
- No hay construcción de niveles de desempeño que permitan dar cuenta de los avances de cada alumno, es verdaderamente marcada la diversidad en cada aula y resulta imposible pensar que con el mismo criterio se pueda abordar a cada alumno para impactar verdaderamente en el desarrollo de competencias del mismo.
- Los maestros no tienen el referente conceptual de los alumnos con los que trabajan, es decir se conoce empíricamente que son niños con discapacidad, sin embargo no hay un conocimiento teórico de la situación que implica cada discapacidad o particularmente la discapacidad intelectual que es mayoría en el CAM No.8. Reciben los grupos e instrumentan sus clases de acuerdo a sus propias necesidades de cobertura de Plan y no acorde a las necesidades de cada alumno, es importante aclarar que debido al modelo social de atención a la discapacidad la atención a los alumnos con discapacidad se debe centrar en lo educativo no en lo médico, sin embargo es importante conocer que peculiaridad tiene cada alumno y trabajar para movilizar saberes en él que lo incluyan activamente en la sociedad.
- Es fundamental entender que a partir del conocimiento del alumno se podrán detonar en él aprendizajes significativos.
- En cuanto al enfoque de educación inclusiva aún se tienen muchas dudas, se sigue usando el término integración, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, todos conceptos de un enfoque ya rebasado que es el de la integración.
- Todos, excepto la maestra del taller de cocina, refieren que pueden trabajar con todo tipo de discapacidad en su taller, la maestra del taller de cocina indica que le es muy difícil trabajar con un chico en silla de ruedas que ingreso este ciclo en

el taller y cree no poder integrarlo a las actividades, ya que es muy difícil que se desplace éste dentro de la cocina.

- Los maestros mencionan que es necesario saber cómo evaluar a los alumnos que tienen en su grupo, cuando todos son tan diferentes, la mayoría menciona que les gustaría recibir ayuda para trabajar la evaluación diagnóstica a la luz del Plan y Programas 2014, ya que en Laboral la propuesta curricular corresponde a ese año y es donde se solicita que el alumno de CAM Laboral sea rotado por taller, evidenciando ante todo que la evaluación generada en talleres debe ser colaborativa, ya que todos los talleres evaluarán a un mismo alumno.

Trabajo Colaborativo:

- Todos señalan que les gustaría trabajar colaborativamente para conocer mejor la manera de atender a sus alumnos en el contexto de la RIEB.
- Asimismo los docentes de la muestra señalan que necesitan apoyo de otros docentes para trabajar la evaluación en el marco de la RIEB.

En suma los hallazgos del diagnóstico convergen en los siguientes puntos:

- No existe formación para la atención a la diversidad de la mayoría de quienes atendemos en CAM particularmente en Laboral. Se concluye que la llegada de la mayoría de docentes significó una oportunidad laboral.
- La atención de los alumnos carece del sustento de una evaluación diagnóstica que contemple indicadores de logro específicos de cada alumno y con ello vislumbrar la diversidad que conforma las aulas de la institución educativa y poder atenderla.
- Es fundamental planificar en función de lo obtenido en la evaluación diagnóstica para la oportuna atención a la diversidad del grupo que se recibe y continuar con un proceso de formación continua por supuesto con la evaluación formativa.

- Los docentes no conocen los principios pedagógicos, contenidos en el Plan 2011 y por ende no los aplican, particularmente el de: “favorecer la inclusión para atender la diversidad” (SEP, 2011). Ya que la educación inclusiva contribuye a la reflexión sistemática y permanente de la práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través del fortalecimiento del trabajo colaborativo y corresponsable, entre la escuela y la sociedad, con la intención de privilegiar el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2011b).
- Inclusión no es lo mismo que integración y la claridad en el enfoque con el que se debe trabajar a partir del Plan 2011 es un elemento fundamental para afrontar la diversidad en las aulas del CAM No.8.
- Entender que evaluar los procesos de cada alumno nunca está en función de otros, sino del mismo alumno y sus niveles de desempeño.
- Es necesario trabajar colaborativamente entre docentes, enfocar los esfuerzos en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación social de los alumnos, asumiendo que el primer paso para enfrentarlas es conocerlas y ello es posible a partir de la evaluación diagnóstica certera de cada alumno.
- Es necesario que se trabaje colaborativamente para analizar y acordar los rubros de evaluación.

Es a partir de lo anterior que se entiende que para atender a la diversidad es necesario trabajar en el marco de la RIEB con los ajustes pertinentes al contexto, colaborativamente hacia el conocimiento de la población que se atiende, esto es posible a partir del conocimiento del alumnado, para lo cual es necesario instrumentar un diagnóstico certero que permita en un primer momento conocer el grupo atendido para desarrollar estrategias que permitan atender continuamente a un grupo en específico, se resalta en todo momento que la evaluación diagnóstica centrará en las necesidades específicas de cada alumno.

Es fundamental clarificar varios conceptos que se han mencionado hasta el momento y sobretodo justificar teóricamente la propuesta de intervención que se gesta en este capítulo y que será detallada en el capítulo 3.

Capítulo 2

Inclusión, Colaboración y Evaluación: caminos del docente hacia la atención a la diversidad

En la actualidad se puede afirmar que la educación inclusiva es el modelo que permite “atender la diversidad del alumnado que asiste a las aulas” (SEP, 2013; pág. 7). El concepto de inclusión implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y las alumnas que asisten a ellas. (SEP, 2011). Aunque éste modelo que hoy atiende a la educación especial en México, no ha existido siempre. La educación especial y la atención de los alumnos con discapacidad han transitado política y teóricamente por representaciones y concepciones disímiles que han dado origen a la Educación Inclusiva o a la Inclusión Educativa⁸ que atiende hoy la diversidad en un CAM.

Entender la educación inclusiva remite a pensarla no solo como el enfoque que hoy permite atender a la diversidad sino como una “política educativa de carácter integral y un amplio marco teórico que fundamenta el hacer frente a desafíos como la diversidad al interior de las aulas, en las escuelas” (cfr. SEP, 2011). Para saber cómo se llegó a dicho enfoque y cómo se instaura en las escuelas regulares y en las de educación especial se requiere de una mirada retrospectiva de las concepciones que han envuelto particularmente la educación especial en México.

2.1 La Educación Especial en México

Los primeros hallazgos de la educación especial en México se remontan a la “segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades” (SEP, 2006; pág.7).

⁸ Se puede referir de las dos formas (Muntaner, 2010, pág. 35)

A finales del año 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial. Este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2006).

En la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades:

- Indispensables: Funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve.
- Complementarios: Este segundo grupo incluyó alumnos cuya necesidad de atención fue transitoria o complementaria y asistían a escuela regular que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta.

Las escuelas de educación especial que formaban parte de los servicios indispensables “fueron centros educativos que se especializaron en la atención de alumnos con una misma atipicidad o deficiencia y su horario de atención era similar a los de la escuela común o regular con dos turnos; matutino y vespertino. En éstas, el trabajo se desarrolló aplicando técnicas específicas de acuerdo a la discapacidad, mostrando algunas particularidades de acuerdo a la discapacidad atendida. De esta manera se constituyeron escuelas para la atención de alumnos con deficiencia mental, con trastornos visuales, con trastornos de audición y con impedimentos neuromotores (SEP, 2010).

Se contaba con programas en las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición, visuales y neuromotores, así como diversos materiales didácticos, tales como la guía

para el uso del ábaco, resaltando que en los noventas se realizaron revisiones a dichos programas (OIE, 2015). Es ésta década donde se da un giro en el enfoque de atención de la educación especial y se pasa de un modelo “médico a uno social educativo” (Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2013). Ello incluye el uso de Plan y Programas de la Escuela regular.

Cabe señalar que los referentes de educación especial que se manejan con anterioridad están impulsados y expresados en todo momento por la política educativa que permea al interior de las aulas en México y que trae consigo referentes de corte nacional e internacional que sustentan los conceptos e idearios filosóficos y pedagógicos de la atención a las personas con discapacidad hasta la década de los ochentas. Posteriormente, a partir de los noventas la educación especial transita al modelo denominado integración educativa.

2.2 La integración educativa

En los noventas la Educación en México vive un momento fundamental en las bases políticas y pedagógicas que sustentan la vida escolar en el país, a partir de 1993 y como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma al artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en el artículo 41 que refiere la atención que proporcionará la educación especial “se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó la concepciones a cerca de su función, reestructuró los servicios existentes promoviendo al integración educativa” (SEP, 2006; pág. 8).

Es a partir de esta década que comienza a darse un enfoque social a la educación, instaurándose la integración educativa “como un modelo de atención de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad o sin discapacidad” (SEP, 2010; pág. 3). Ya no se atenderían a las personas con discapacidad con el

enfoque médico que prevalecía en la década de los ochentas, éste es el inicio del modelo de atención social.

De acuerdo al documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), la reorganización de los servicios con este enfoque se realizó del modo siguiente:

- a) Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes u programas de estudio generales.
- b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- c) Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.
- d) Se promovió la transformación de los centros de atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños.

El enfoque de integración educativa no solo implicó la reorganización previamente señalada sino que el sentido de la educación especial se transformó conceptualizándose en esta década como: “El conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos” (SEP, 2010).

Es gracias a la integración educativa que “la reorientación de la educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulsó también la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (cfr. SEP, 2006).

A partir de la Política Educativa, la Declaración de Salamanca y la reorientación de la educación especial:

“En México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP, 2006; pág. 9).

Es desde este enfoque y con el concepto de NEE con o sin discapacidad que “se prioriza la integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes. Los estudiantes se tienen que adaptar a la oferta educativa disponible, el problema de la exclusión se centra en el sujeto de atención” (cfr. SEP, 2011). Aspirando a educar a los sujetos con NEE con o sin discapacidad en escuelas regulares, recibiendo apoyos, este enfoque particularmente se centró más en transformar la educación especial y reorientar sus recursos. Es decir “centró su quehacer en la escolarización de los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad” (SEP, 2011; pág. 47).

Es claro que la integración educativa es un avance sustancial hacia la inclusión, sin embargo como se cita en el párrafo anterior, centró su quehacer a la integración, término que se busca abandonar con la inclusión ya que “el término integración supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido” (Stainback, 2004; pág. 21).

La diferencia sustancial entre el enfoque de integración y la inclusión, es que en la integración los sujetos son quienes se tienen que adaptar a las aulas y a la enseñanza y la inclusión, como enfoque, tiene la premisa adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

2.3 Diversidad y Educación Inclusiva

Es en este apartado del capítulo donde convergen la teoría y la práctica del ser docente en un CAM. Porque se fundamenta teóricamente la implicación que hoy tiene la diversidad en las aulas, no solo de un CAM, sino de cualquier otro tipo de institución educativa y de la sociedad misma.

Se retoma la inclusión como el último modelo de atención el cual sigue la línea de educación especial en México, junto con la atención a la diversidad, la cual es razón de ser de este proceso, que es la inclusión y que atañe a lo político, a la teoría, a la justicia social y al hacer educativo del docente de cuarto año de primaria del CAM No. 8.

Se considera insoslayable hacer un alto en las concepciones que se tienen respecto a la diversidad en este trabajo, antes de continuar con la educación inclusiva “como un movimiento que no es exclusivo del ámbito de la escuela y del aula, sino que está en el centro mismo de la sociedad, para repensarla en términos más abiertos y móviles, con una vida democrática basada en la diversidad y la pluralidad de identidades con derechos igualitarios para todos” (SEP, 2011; pág. 43).

Respecto al hacer docente frente a la inclusión queda claro en todo momento, que la diversidad es un elemento inevitable e irreducible con el que debemos aprender a trabajar (cfr. Ainscow, 2002). Para lo cual se considera necesario definir qué se entiende por diversidad en este trabajo, ya que ésta es todo, ¿cómo observamos el todo? Con el enfoque de la mirada en una parte, es así que a continuación se hace referencia a la diversidad como este paradigma mencionado por Santos Guerra (2001)

que pone el acento en las diferencias individuales, siendo consideradas más un valor que una carga.

2.3.1 Diversidad

Entender la diversidad es complejo, más aún atenderla ya que: “Resulta políticamente correcto mostrar actitudes positivas frente a la diversidad. Sin embargo, del discurso a los hechos hay una distancia considerable. (...) ¿La escuela pública está bien equipada para hacerse cargo de la diversidad creciente? ¿Dispone de los instrumentos técnicos adecuados para transformar los discursos bien intencionados en prácticas eficaces” (Ferreiro, 2013, pág. 26)?

Las palabras de Emilia Ferreiro hacen un eco profundo en las raíces de la presente investigación porque hace muy poco tiempo todavía se trataba de luchar con las diferencias y homologar a los alumnos. Por otro lado, se verifica que la escuela pública no está equipada ni preparada para atender a la diversidad y las prácticas docentes frente a la misma aún requieren de mucho trabajo, lo que vuelve la atención a la diversidad un desafío más del quehacer docente y un trabajo permanente de los colectivos escolares. Cerrar la hoja y decir que no es posible es una salida, sin embargo, no es la mejor salida, ya que de acuerdo con Sebastián Plá (2016) “Todo aquel que trabaje en el ámbito de la docencia debe tener presente en su andar tintes de utopía”; Se entiende a partir de lo anterior que lo que parece imposible puede ser posible, llámese la atención a lo uno y lo diverso.

Antes de continuar con la atención a la diversidad es importante entenderla como la circunstancia de los objetos de ser distintos y diferentes; resaltando que es una realidad ineludible que posibilita la mejora de la actuación docente al obligar un cambio en el pensamiento pedagógico del profesorado, encontrando en esta dificultad la ocasión para mejorar su práctica profesional al tener que plantear modificaciones en su actuación cotidiana e introducir la cultura de la colaboración en oposición a la de la individualidad. (Gimeno, 2008; Muntaner, 2010).

En las líneas anteriores se justifica la esencia de esta investigación, que es el trabajo docente frente a la diversidad, el cual es imposible trabajar individualmente.

Para cerrar el apartado respecto a la diversidad se citan tres premisas claves mencionadas por Muntaner (2010) para alcanzar lo más posible la atención a la diversidad:

- La primera de las premisas es el reconocimiento explícito de que la diversidad es un hecho real e incuestionable que no puede ser eliminado ni reducido: tenemos que contemplar las diferencias como las mejores oportunidades para el aprendizaje y no como problemas a solucionar.
- La segunda premisa es confiar y ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.
- La tercera es la igualdad y la ecuanimidad: “lo que hace que una clase funcione no es la estandarización, sino el respeto profundo por la identidad de cada individuo” (Tomlinson, 2001; pág. 34).

El recorrido político descrito en el primer capítulo⁹ y el histórico conceptual previo a este apartado permiten entender porque la educación inclusiva es nombrada por la SEP (2013) como una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad. Si bien ya se ha señalado el término, es importante abordarlo con mayor detenimiento y entender de donde se desprenden las bases conceptuales del mismo, por lo tanto, trataremos de manera más específica este apartado que corresponde a la educación inclusiva.

2.3.2 Educación Inclusiva

La UNESCO (2005) define la Educación Inclusiva como: “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la

⁹ Ver anexo 1

creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (UNESCO, 2005; pág.13). En esta definición la UNESCO distingue elementos fundamentales al respecto de lo que la inclusión requiere:

- Dar la bienvenida a la diversidad.
- Beneficiar a todos los alumnos, no sólo se refiere a los excluidos.
- Todos los niños están en la escuela, donde nadie es excluido.

La inclusión:

- Es un proceso.
- Se refiere a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Hace un particular énfasis en los grupos de alumnos con alto riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Como complemento a lo anteriormente dicho, la SEP (2013) entiende la educación inclusiva como “un modelo de transformación de las prácticas, culturas y políticas escolares que refieren a varios aspectos” (SEP, 2013 pág. 17) entre los que podemos señalar:

1. El enfoque de derechos humanos: Cualquier persona debe recibir una educación que atienda a su particularidad y que tenga lugar en contextos regulares.
2. Es una cuestión social: Educación y sociedad, están interconectadas. La escuela debe abrirse al contexto sociocultural en el que está inmersa y aprovechar sus recursos para enriquecer el trabajo escolar.
3. Es una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad. Es apoyar y valorar a la persona como ser humano con derechos. Es una ideología y un camino importante para conseguir la equidad educativa.

4. Es un proceso: Cada escuela de Educación Básica trabaja desde el inicio y poco a poco se plantea retos con una visión a largo plazo.

Acorde con Mel Ainscow y Tony Booth (2002) la educación inclusiva es un proceso que busca responder a las necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como reducir la exclusión desde la educación y a partir de ella. Consiste en responder a la diversidad de todo el alumnado mediante una mayor participación, pertenencia y presencia.

Es posible encontrar los puntos de comunión entre estas definiciones y entender que la Educación Inclusiva es un proceso que se encamina a la búsqueda de una escuela para todos, atendiendo en todo momento la diversidad, las necesidades de la sociedad y buscando particularmente entre sus idearios eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, es por ello que la SEP en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011; pág.44) retoma entre las bases conceptuales de la Educación inclusiva al Modelo Social de la Discapacidad y la Perspectiva Socio-Cultural del Aprendizaje lo siguiente:

- I. **Modelo Social de la Discapacidad¹⁰:** Implica trascender la mirada de la discapacidad como una tragedia personal inherente a los sujetos para resituarla en las diversas barreras económicas, políticas y sociales construidas en los contextos, que acentúan las deficiencias y las convierten en discapacidad.
- II. **Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje:** Concebir al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje. Reconocer que el aprendizaje es producto de la interacción con los objetos de conocimiento y con los sujetos, es el resultado de la interacción con factores de muy diversa índole. Asimismo, el aprendizaje se da en un marco sociocultural, lo cual

¹⁰ Se profundizará en el siguiente apartado del capítulo.

significa que su construcción es un acto a la vez individual y social, basado en los sentidos y significados construidos por el sujeto a partir de su experiencia con el mundo.

Dichos referentes de la educación inclusiva constituyen un fundamento para asumir el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, aspecto central en el proceso de educación inclusiva y que en ocasiones se confunde con el concepto que se tenía en la integración educativa como NEE (en este concepto el problema era centrado en el sujeto de atención), sin embargo el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación que es el eje medular del proceso de inclusión, entendiendo que:

“las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, de la mirada entorno a otro que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como las circunstancias sociales y económicas con impacto en sus vidas. Por lo tanto, hacer referencia a un alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, no es una idea circunscrita a aquellos sujetos con características o condiciones de vida particulares, sino implica todo el alumnado” (SEP, 2011; pág. 45).

Es decir, a diferencia del concepto de NEE el término barreras para el aprendizaje y la participación, indica que problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras y no en el alumno o la persona con discapacidad. Se puede entender que el docente mismo y la falta de referentes de atención hacia la diversidad resulta ser una barrera para el alumnado que atiende.

Es posible concebir después de este recorrido conceptual que la inclusión es un proceso que constantemente se estará movilizándolo, es decir “una labor que nunca finaliza” (Aisncow, 2002). Asumir la Educación Inclusiva en la práctica educativa implica la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, tomando en cuenta: la aceptación de la diversidad como un elemento inevitable y “la aplicación de apoyos, entendiendo como todas aquellas actividades

que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad” (cfr. Muntaner, 2010).

Para cerrar este apartado se puntualiza que la inclusión no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte tan solo a una parte de la misma, por lo tanto es fundamental entender que trabajar inclusivamente “obliga a un cambio de pensamiento pedagógico en el profesorado que tiene en las dificultades una ocasión única para mejorar su práctica profesional” (Muntaner, 2010; pág. 40). De acuerdo con lo mencionado por el autor, resulta fundamental introducir una cultura de colaboración en las escuelas con el objetivo de buscar soluciones cooperativas a los procesos de enseñanza aprendizaje. Aceptar la heterogeneidad que se fundamenta no en los problemas que plantean ciertas discapacidades, sino en el fracaso del aparato educativo, para propiciar un currículum inclusivo.

Es importante mencionar que si bien la inclusión va más allá de la discapacidad, se ha tomado este proceso como forma de atención a la misma, ya que entre sus idearios se encuentra entre otras cosas la atención a las personas con discapacidad, elemento que aborda en el siguiente apartado.

2.4 Discapacidad

El término discapacidad rememora un largo camino de debates, declaraciones universales, pactos internacionales, convenciones, resoluciones y una historia¹¹ de lucha contra la discriminación, el prejuicio y el maltrato hacia las personas con discapacidad, que han convergido en importantes conquistas sociales, políticas y conceptuales al respecto de lo que implica una persona con discapacidad, hoy denominada así. Al igual que el concepto de educación especial, el de discapacidad

¹¹ Véase en documento la Integración Educativa pp. 19 a 35. El apartado denominado atención de las personas con discapacidad: una visión histórica. (SEP-COOPERACIÓN ESPAÑOLA, 2000). O bien (Palacios, 2008 pp.37 a 90).

es un término que ha transitado por una senda compleja cuya luz comienza a originarse hace relativamente poco tiempo:

“discapacidad, es un término destinado a señalar un vínculo particular entre ciertas personas con “impedimentos” (esta era una palabra muy usada en las organizaciones internacionales hace veinte o treinta años), impedimento que distorsiona sus capacidades en algún sentido, que no se especifica cuál es. Para hacerlo es necesario agregarle otra palabra que lo modifica: visual, intelectual auditiva, etcétera”. (Pérez de Plá, 2000: pág. 2).

El término anterior deja entrever aún las etiquetas por las que transitaron las personas con discapacidad donde se manejan como sujetos con “impedimentos”, minusválidos o retrasados mentales, solo por nombrar algunos de los términos empleados en la década de los setentas u ochentas, ya que las acepciones del término en años anteriores fueron diversas: se les clasificaba como “anormales, poseídos, idiotas, tontos, imbéciles, etcétera (cfr. SEP-Cooperación Española, 2000) (Muntaner, 2010). O peor aún, solo por citar un ejemplo; en “Esparta el niño que pareciera débil o deforme podía ser abandonado en las cercanías del Monte Taigeto” (Palacios, 2008; pág. 42).

Es necesario reiterar que históricamente el concepto de discapacidad transitó por problemas hasta llegar al nuevo milenio donde la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) (2013) en el documento titulado: *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*, cita respecto al concepto de personas con discapacidad a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) efectuada en el año 2006, mismo que establece que:

“las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (OMS, 2012, pág. 7).

Es posible observar en la definición anterior la influencia del Modelo Social de la Discapacidad, el cual se mencionó someramente en otro apartado del capítulo, no obstante por la relevancia que tiene el mismo en la actual concepción de discapacidad y por supuesto en la mencionada CDPD se retomará de manera más puntual a continuación.

2.4.1 Modelo Social de la Discapacidad

El Modelo Social de la Discapacidad está precedido por dos modelos que Palacios (2008) sitúa en tiempos y momentos determinantes en la historia y los cuales son: el modelo de la prescindencia, que se originó en la Antigüedad y Edad Media en Occidente, suponía que las causas que originan la discapacidad respondían a un motivo religioso, particularmente a un castigo divino. Para este modelo las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la comunidad, por lo tanto, podían ser excluidas, abandonadas, como el caso citado de Esparta, o peor aún, se cometía infanticidio.

En la Edad Moderna surgió el modelo médico o rehabilitador. Éste entiende que la discapacidad obedece a causas individuales y médicas y que por ello toda persona con discapacidad debe ser rehabilitada de modo que pueda ejercer normalmente su función en la sociedad. En este sentido se hace un paréntesis al nombrar la normalidad, ya que es tan relativo más allá de la definición entender que es lo normal¹² y lo anormal.

Este enfoque considera a las personas con discapacidad como un problema, reduciendo su subjetividad a su deficiencia y exigiendo que sean ellas las que deben adaptarse al mundo y no al revés. En este sentido, la discapacidad es asumida como un incidente aislado y sin conexión con una problemática social más vasta y compleja.

¹² Normal se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características típicas se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal. (SEP-COOPERACIÓN ESPAÑOLA, 2000; pág. 19).

Un antecedente importante del Modelo Social de la Discapacidad acaeció a finales de la década de los setentas, con cuestionamientos y diversos movimientos sociales por parte de colectivos "desfavorecidos", como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denunciaban su situación de marginación y pedían el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social (cfr. Victoria, 2013).

A partir de los sucesos anteriores se realiza un amplio movimiento en esencia social y político que da la pauta para "que en 1983, Mike Oliver, Académico Británico, autor y activista de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad introdujera el concepto de modelo social de la discapacidad" (SEP, 2011; pág. 70).

Es entonces que el modelo social de la discapacidad se presenta como una nueva mirada hacia la discapacidad, considerándola parte del entorno y no del sujeto. Es decir, las distintas causas que originan la discapacidad son en realidad "diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las limitaciones y se convierten en discapacidad" (SEP, 2011; pág. 70).

Desde esta nueva configuración, se hace hincapié en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, respetando en todo momento los derechos, las oportunidades y la diversidad de toda persona con discapacidad. En suma y de acuerdo con Victoria (2013), la premisa fundamental de este modelo es que la discapacidad es una construcción social. Esto es importante entender ya que la SEP (2011) lo menciona en otras palabras: "El sujeto no es portador de la discapacidad. Esta es originada por la existencia de contextos inapropiados".

Es complejo aceptar que en repetidas ocasiones el trabajo docente frente a la atención a la diversidad es el contexto inapropiado, es una barrera que enfrenta el cegado docente ante las múltiples necesidades de sus alumnos que a razón de los hallazgos,

no se toma la importancia al conocerlas. Es decir, en ocasiones también la discapacidad está en el docente por no contar con los referentes necesarios para la atención a la diversidad, resulta imposible pensar que un docente domina el todo por conocer respecto a la atención a la diversidad, sin embargo es necesario a razón de este modelo social que conozca dos elementos fundamentales para la atención de su población.

Lo anterior implica conocerla, a través de un diagnóstico y también de su propia discapacidad, que en el CAM No. 8 la mayoría es intelectual y efectuar ajustes razonables que “son un derecho de las personas con discapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades” (SEP, 2011; pág. 76). Los ajustes razonables forman parte de la accesibilidad universal “que tiene como propósito que el diseño de los bienes y servicios permitan al mayor número de seres humanos desenvolverse autónomamente y en libertad en un entorno cada vez más amigable y plantea exigencias básicas, descritas como el mínimo indispensable para garantizar igualdad y la adopción de medidas concretas en desarrollo reglamentario” (SEP 2012).

Se trabaja a continuación la accesibilidad universal seguida de discapacidad intelectual, perfilándose en todo momento hacia el apartado del trabajo docente frente a la educación inclusiva, que es donde se encumbra la propuesta de intervención que recubre el presente marco teórico.

2.4.2 Accesibilidad Universal

Con base en el modelo social, la accesibilidad universal consiste en “adoptar las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones (...)” (SEP, 2011). Ésta es un derecho que se gesta en la política pública internacional particularmente en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con la finalidad de garantizar la igualdad y la autonomía de todos los seres humanos.

La accesibilidad universal (SEP, 2012) se encuentra en ámbitos tan diversos como:

- El urbanismo (lugares, edificios e instalaciones públicas, mobiliario público, parques y jardines, playas, ascensores, escaleras, lugares de estacionamiento de automóviles).
- La edificación (alojamientos, viviendas, edificios comerciales, edificios públicos).
- El transporte público (autobuses, taxis, metro, trenes, aviones, barcos). Los dispositivos o tecnologías destinados al apoyo de la movilidad de la persona (perros guías, sillas de ruedas).
- Los medios de comunicación como la televisión, telefonía, radio, periódicos, internet, etcétera.
- Las artes visuales como el dibujo, la pintura y la escultura o artes más modernas como la fotografía, el cine, el video e infografía, etcétera.
- La utilización de formas alternativas de comunicación como el Sistema Braille o la Lengua de Señas Mexicana.
- La utilización de tecnologías asistenciales con fines de comunicación.
- Las señalizaciones.
- Los servicios educativos o de formación.
- Los servicios sanitarios.
- Los servicios sociales, servicios de seguros y financieros.
- Los servicios de ocio y turísticos, recreación o deportivos.
- Los servicios de la administración pública, trabajo y ocupación, beneficios fiscales, subsidios económicos, etcétera.

En el ámbito educativo, específicamente en las aulas de Educación Básica regular o en los CAM, se debe trabajar en todo momento para entender la accesibilidad como un derecho del alumno y una oportunidad para la diversidad. Por lo tanto, más aún de entenderla hay que trabajar para lograrla. Una estrategia para ello son los ajustes

razonables definidos en el documento SEP (2012) como una estrategia para la accesibilidad universal.

Los ajustes razonables se encuentran definidos por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como:

“[...] medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, e incluyen a todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (SEP, 2012; pág. 54).

Los ajustes razonables son la modificación de los contextos siguiendo en todo momento las necesidades de los alumnos, ya que se fundan en la esencia del modelo social de la discapacidad donde no es la persona, en este caso el alumno, el que se tiene que adaptar al contexto sino de manera inversa, el contexto debe ajustarse a los requerimientos que favorezcan la accesibilidad del alumno a la escuela en “cuatro áreas básicas, las cuales se enlistan a continuación con algunos ejemplos” (SEP, 2011; pág. 77):

Ajustes Razonables	
Áreas básicas	Ejemplos
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> -Reubicación de un grupo en la planta baja del edificio para facilitar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad motriz o visual. -Adaptación de pasamanos en los sanitarios para alumnos o alumnas con discapacidad motriz. -Eliminación de obstáculos físicos que limiten el libre desplazamiento en la escuela o en las aulas.
Comunicación e Información	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual). -Elaboración de tableros de comunicación personalizados. -Disminución o eliminación de factores externos que generen sonidos excesivos, para mejorar la percepción de los alumnos con discapacidad auditiva (hipoacusia). -Asignación y uso permanente de los equipos de cómputo en el aula para alumnos con discapacidad motriz o intelectual. -Colocación de señalizaciones en Braille en los diferentes espacios de la escuela.

<p>Bienes y Servicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación de la iluminación del aula para el caso de un alumno con discapacidad visual (baja visión) que requieran un tipo o intensidad de luz especial. -Replanteamiento de los criterios de la escuela para la adquisición de materiales o equipamiento, considerando a la población atendida. -Flexibilización de los horarios de la jornada escolar, como el ajuste en las horas de llegada o de salida, cambio en los momentos o la periodicidad del desempeño de algunas tareas.
<p>Actitudes hacia la discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización de la comunidad educativa para la eliminación en el uso de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos con discapacidad. -Preparación de la comunidad educativa para la recepción de un alumno o alumna con discapacidad, anticipando los requerimientos necesarios para facilitar su inclusión.

Fuente: Secretaría de Educación Pública 2011. MASEE.

Se puede observar a partir de la tabla anterior que el trabajo docente en un aula con un alumno con discapacidad implica el conocimiento del alumno que atiende y las necesidades a las que se va ajustar el trabajo cotidiano en la escuela, pero particularmente en el aula.

El equipo docente atiende a la diversidad de su población y realiza los ajustes razonables, para lo cual es fundamental el trabajo en colaboración y el conocimiento de la población que se atiende, que salvo los diez casos citados de discapacidad motriz la mayoría son discapacidad intelectual, particularmente en el grupo de 4ºA, los 14 niños atendidos son alumnos con discapacidad intelectual, es por ello que antes de iniciar con el trabajo realizado frente a la diversidad en el aula del CAM No.8 es importante clarificar que es discapacidad intelectual y la atención de ésta en el aula.

2.4.3 Discapacidad Intelectual

Es necesario puntualizar que en este apartado, como en los que le preceden el enfocarse en la clarificación de un concepto tiene su razón de ser en la búsqueda en todo momento de la atención pertinente a la diversidad evitando etiquetas, omisiones y malos tratos al nombrar de manera inapropiada a los alumnos con discapacidad y para muestra de ello los términos discapacidad y discapacitado, el primero alude a la persona que enfrenta una barrera para la participación social, el segundo con algunas

letras de mas, cambia a la concepción de la persona con discapacidad al discapacitado, es decir, a la “persona que enfrenta una situación propia que le incapacita” (González, 2013; pág. 2).

Por lo anterior, es necesario anteponer personas como un prefijo, a fin de hacer énfasis en sus derechos humanos y su derecho a ser tratados con igualdad; “personas con discapacidad” es convencionalmente la forma con mayor aceptación.

El concepto discapacidad intelectual, se ha movilizadado de la misma forma que la historia de la atención a las personas con discapacidad, es decir, entre matices que han ido de menos a más, respecto a la forma de concebir una realidad humana como lo es la discapacidad intelectual.

En el año 1992 surge una definición de Retraso Mental que viene a acabar con las anteriores, que más que definiciones eran etiquetas o formas peyorativas de referirse a las personas tales como: “tonto, imbécil, subnormal, etcétera” (Muntaner, 2010). En el año citado se marca la pauta que genera un cambio radical en las formas y conceptos que aluden al retraso mental.

Para el año 2002 la Asociación Americana del Retraso Mental (AAMR) aporta una definición que comienza a enfocar su mirada hacia el funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa y social. “El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el de la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (Muntaner, 2010; pág. 17).

Sin embargo el término retraso mental fue eliminado debido a la estigmatización que éste generaba, ya que resultaba inapropiado usar el término retraso mental en seres humanos complejos y diversos (Muntaner, 2010) dando lugar así al término discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraya en primer lugar a la persona como cualquier otro individuo de la sociedad. Esta concepción no supone un cambio de nombre para referirnos a la misma persona sino un cambio en la forma de entender esta persona. La discapacidad intelectual no la tiene la persona, es la manifestación de unas capacidades limitadas en interacción con un entorno del que todos formamos parte”. (Rabazo, 2007; pág. 17).

En la definición anterior, y en el modelo social de la discapacidad se entiende que la discapacidad intelectual no es “una entidad fija, sino que va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológicos del individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos recibidos” (cfr. Muntaner, 2010). En esta óptica de discapacidad intelectual se rompe con la antigua cultura deficitaria y terapéutica que incluía la marginación y exclusión de las personas con discapacidad intelectual, para dar lugar a la cultura de los apoyos que se definen por la AAMR (1992) como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las metas de personas con o sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados que dan lugar a un incremento de su independencia y satisfacción personal.

Entender esta cultura de los apoyos, aplicarla desde la escuela es una visión que no dista nada del modelo de educación inclusiva instaurado por la política mexicana en las escuelas hoy en día. Un modelo de apoyo generalizado dirigido a la escuela como institución educativa debe abrir un proceso de reflexión de todos los implicados en la educación para dar paso a pequeños cambios y modificaciones en “la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar desde el compromiso con los principios básicos de la intervención inclusiva (...). La potenciación de un modelo educativo abierto a la diversidad que posibilite una diversificación curricular y que atienda a los alumnos con discapacidad intelectual de manera global precisa de apoyos presentes en el currículum y desde la colaboración de los docentes, ya que solo desde la colaboración

es que puede entenderse el trabajo de los servicios de apoyo como verdaderos servicios de ayuda” (cfr. Muntaner, 2010).

Frente a los planteamientos de educación inclusiva, ajustes razonables, apoyos, accesibilidad, discapacidad intelectual en la escuela “surge la lógica de la heterogeneidad como base para potenciar y posibilitar una nueva escuela abierta a la diversidad. La lógica de la heterogeneidad reconoce, admite y acepta las diferencias individuales que conducen al desarrollo de estrategias pedagógicas para asumir las diferencias entre los alumnos, con el fin de garantizar una igualdad de oportunidades” (Muntaner, 2010).

El replanteamiento en el enfoque de atención de la educación hacia la diversidad es trascendente, se ha observado en este recorrido teórico que las miradas entorno a la diversidad hoy son más incluyentes, es posible encontrar alternativas para dar oportunidad de aprender a cualquier alumno. Esta línea de intervención hacia la diversidad parte de dos elementos significativos mencionados por Joan Muntaner, (2010; pág. 40):

- Las dificultades de aprendizaje de los alumnos se observan como un elemento para la mejora de la actividad docente, de tal manera que obliga al cambio en el pensamiento pedagógico del profesorado que tiene en las dificultades la ocasión única para mejorar su práctica profesional.
- Introducir la cultura de la colaboración en oposición a la cultura de la individualidad con el objetivo de buscar soluciones cooperativas a los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a Muntaner los elementos fundamentales para el trabajo frente a la diversidad son el docente y el trabajo colaborativo, una fórmula que coincide con la propuesta de intervención de la presente investigación donde surge la necesidad de afrontar la diversidad, caminando en todo momento hacia la búsqueda de elementos,

estrategias o referentes que permitan la oportuna atención a la diversidad que conforma el aula de cuarto año del CAM No. 8. Es a razón de lo anterior que damos paso al siguiente apartado del capítulo donde se aborda con mayor profundidad el trabajo docente frente a la diversidad.

2.5 El trabajo docente frente a la diversidad

Asumir la diversidad por parte del docente frente a grupo es un proceso complejo, ya que como bien problematiza Emilia Ferreiro (2013), las interrogantes acerca de la adecuada instrumentación y pertinencia de la escuela pública para hacerse cargo de la diversidad trascienden muchas ocasiones la buena voluntad y el ánimo de enfrentar un desafío tan encomiable como lo son las prácticas docentes eficaces frente a la diversidad.

Por su parte, Francisco Imbernón (1999) menciona al respecto, que la diversidad que la educación pretende atender no puede establecerse en términos abstractos, sino que hay que considerarla como un proyecto socioeducativo enmarcado en un contexto donde figure la participación de carácter técnico e ideológico de los participantes, debe ser un proceso en construcción de conocimiento compartido entre profesores, una herramienta para la revisión de la teoría y la transformación de la práctica. Es decir, la diversidad encuentra su propio camino en el reconocimiento del otro. “Una educación en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que sólo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo” (Imbernón, 1999; pág. 73).

Al cierre del apartado de discapacidad intelectual se cita a Muntaner (2010) para hacer referencia a la colaboración como un modelo educativo abierto a la atención a la diversidad. Es innegable que un docente decidido a enfrentar la diversidad de manera aislada se enfrentaría a una barrera para la participación instituida por el mismo hacia su propio hacer dentro del aula ya que en la actualidad, dada la complejidad de los retos y desafíos que se imponen a la institución escolar, sería errado pensar que los problemas o desafíos pedagógicos pueden resolverse a partir de acciones aisladas de los diferentes actores educativos. Es necesario el vínculo de diversas voluntades, habilidades y competencias profesionales que posibiliten el análisis y solución de los

dilemas cotidianos, en el ejercicio siempre productivo de reconocer y aprender del otro.

De acuerdo con el programa impulsado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal denominado “Aprendizaje entre pares” (SEP, 2010a) resulta hoy más que nunca, ineludible el compromiso de los profesionales de la educación, por asumir los desafíos educativos de manera colaborativa. Problematicar su actuación a la luz de otras prácticas y experiencias profesionales “cuando los pares interactúan y comparten vivencias, experiencias, reflexiones, conocimientos, lecturas, materiales, propuestas, esas estrategias, aunque no estén muy claras, afloran y se pueden construir entre todos otras, mejores, potenciadas por el saber de todos los involucrados. Eso es aprender entre pares” (SEP, 2010a; pág. 7).

Otra razón por la que se plantea que el trabajo docente frente a la diversidad sea de manera colaborativa, es la estrategia metodológica que sustenta el presente proyecto de intervención, la Investigación-Acción, ya que para López Hernández (2007) y para Santos Guerra (2001) la Investigación-Acción es el medio para aprender con los otros a partir de la reflexión compartida sobre la práctica docente:

“La investigación-acción considera que la enseñanza está configurada por estructuras cuyo cambio no puede ser realizado por individuos aislados y, en consecuencia, propone que el profesor elabore conjuntamente sus propias soluciones a los problemas a los que se enfrentan. La mejora de la práctica profesional se basa así en la comprensión por parte de los profesores de los papeles y tareas profesionales que desarrollan” (López, 2007; pág. 44).

Esta metodología mencionada por López como una estrategia de cooperación permite entre otras cosas generar la posibilidad de trabajo compartido, apoyando en todo momento el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas, siendo la finalidad principal de ésta la mejora de práctica docente en la acción misma: “La investigación acción es una espiral de actividades que crea las condiciones que permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, esto es, de comunidades de

estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica” (Carr y Kemmis, 1988; pág. 176).

Para los autores Carr y Kemmis el trabajo compartido permite realizar la actividad docente desde una comunidad de aprendizaje, término que implica el trabajo intencionado de todos los integrantes de dicha comunidad, lo cual resulta ser un caudal de posibilidades para la atención de los alumnos, llámese también atención inclusiva por el hecho de trabajar crítica y reflexivamente como lo permite la estructura lógica y bondadosa que llega a ser una comunidad de aprendizaje y la cual resulta ser el ideal de toda gestión escolar que busque la equidad, la calidad y sobre todo la inclusión en su hacer como institución educativa.

Para afrontar la diversidad en un aula de CAM, es necesario construir saberes teóricos y metodológicos en colegiado, para lo cual el trabajo colaborativo es el referente de atención a la diversidad y prácticas inclusivas en el aula. Un entorno que propicie el aprendizaje y la colaboración en equipo deberá consolidarse como el proyecto socioeducativo al cual hace referencia Imbernón (1999) al inicio de este apartado.

Ahora bien en la presente investigación la pretensión en todo momento es desarrollar el trabajo colaborativo como una competencia de atención a la diversidad que se encamine en todo momento al ideal de una gestión escolar compartida, es verdad que es un sueño el intentar esbozar una comunidad de aprendizaje¹³ desde este humilde proyecto de intervención que surge primeramente de la necesidad de fortalecer el hacer educativo de un docente de cuarto año frente a la diversidad de su grupo, sin embargo el atrevimiento se debe a que se ha observado y encontrado que la institución educativa que es el CAM No. 8 es un terreno fértil para el trabajo

¹³ La cual existe a partir de un conjunto de personas con una preocupación común, un espacio compartido y una organización interna. (...) El aprendizaje fundamental que ha de realizar esta comunidad se basa en el sentido fundamental de su tarea, en las claves del significado de su función, en lo que realmente consiguen sus prácticas. (Véase Santos Guerra, 2001; pág. 45-49).

colaborativo en aras de una comunidad que aprenda constantemente, que se logren “aprendizajes de carácter colegiado realizados en el desarrollo de la práctica (...) no se trata solo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución” (Santos, 2001; pág. 13).

A lo anterior sumaría que más allá de una institución se busca una comunidad, y para que esta exista hace falta un conjunto de personas con un fin común. A razón del diagnóstico se encontró que el fin común existe y es la oportuna atención a la diversidad desde la evaluación diagnóstica con la finalidad de lograr prácticas docentes inclusivas en el marco de la RIEB 2011.

Antes de continuar hablando de las líneas de intervención que sustentan el presente trabajo se realiza el abordaje teórico del trabajo colaborativo.

2.5.1 Trabajo Colaborativo

Se considera necesario señalar que hay autores como López (2007) y SEP (2010b), que manejan indistintamente los términos trabajo colaborativo, colegiado o trabajo en equipo para aludir al “conjunto de individuos con habilidades complementarias que dependen unos de otros para establecer y cumplir propósitos y metas compartidas. Cuando estas personas suman esfuerzos para resolver un objetivo común, anteponen su interés para lograrlo y consiguen desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración” (SEP, 2010b; pág. 63).

Por otra parte Díaz Barriga (2010) hace una puntual distinción entre trabajo colaborativo y cooperativo. En el trabajo cooperativo el acento está puesto en una serie de actividades o tareas altamente estructuradas por el mediador a diferencia del trabajo colaborativo donde la responsabilidad y gestión del aprendizaje recae más bien en los pares. No es la intención del apartado perderse en alusiones ajenas al propósito de la investigación, se hace un breve alto clarificando que hay autores que diferencian la colaboración, de la cooperación y del trabajo en equipo. O bien se

encuentran autores que usan la terminología indistintamente para aludir a la necesidad de Formación colaborativa o cooperativa de los docentes expresada por Carbonell (2006) como:

“Crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender, y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo. La cultura colaborativa empieza en el centro fortaleciendo el proyecto educativo y las innovaciones generales mediante la participación democrática; creando pequeños grupos de profesores y profesoras que trabajan en un proyecto de investigación o sobre cualquier tema en específico; abriendo las aulas a otros docentes del centro o de fuera para fomentar la observación y el análisis compartido de la intervención educativa y establecer estructuras de apoyo entre ellos. (...) Aprender a mirarse en el espejo desde la distancia” (Carbonell, 2006; págs. 115 y 116).

En suma y de manera insoslayable lo que pretende dibujar este apartado es la necesidad del trabajo colaborativo como se asume de ahora en adelante, nombrar el trabajo entre docentes con un fin común en su hacer, trabajar para la inclusión educativa en las aulas en el contexto de la RIEB 2011.

Como se ha venido nombrando en el trayecto precedente a este apartado, la docente, como el colectivo docente del CAM No.8 enfrentan una gran necesidad respecto a su hacer didáctico en el aula respecto a la atención oportuna a la diversidad, lo anterior es identificado primeramente en el aula de cuarto año, de donde se parte y se encuentra que esta necesidad impera en la misma forma en seis aulas más correspondientes a los talleres, resultando necesario el trabajo colaborativo, que sin nombrarlo se viene haciendo; ya que sin tiempos oportunos y un espacio determinado la semilla de la colaboración docente existe en el CAM No8, no obstante resultaba necesario afrontar el trabajo colaborativo con la intencionalidad de hacerlo y enfocarlo a un fin común, la atención inclusiva del alumnado desde la autocrítica, el análisis y la reflexión del ser docente en el contexto actual, lo cual permite reflejar en el aula fortalezas más que debilidades del docente.

En el presente referente teórico, como en el Manual de Gestión Educativa Estratégica Modulo 1 (SEP, 2010b; pág. 64): “Se entiende el trabajo colaborativo como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en estricto orden profesional”.

Es decir, lo que fundamenta el trabajo colaborativo no es lo que un sujeto pueda construir en el grupo o por su cuenta para el grupo sino de “aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica, (...) aprendizajes institucionales que, si bien requieren los de cada uno de los miembros del centro, no se limitan a ellos. (...) No se trata sólo de cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución” (Guerra, 2001; pág. 13). En suma y de acuerdo con Muntaner:

“La escuela inclusiva es una escuela colaborativa donde los docentes forman equipos de trabajo cohesionados por un objetivo común y único: la formación y el desarrollo de todos los alumnos del grupo. (...) Para atender el aula heterogénea de manera adecuada, es preciso contar con otros docentes que colaboran, participan y se implican en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el aula” (Muntaner, 2010; pág. 137 y 138).

Se ha mencionado que en el CAM No. 8 existe la semilla de la colaboración, éste es, sin la posibilidad de equivocarse al decirlo una organización dirigida por un excelente líder¹⁴ que suma a su hacer día a día posibilidades de éxito en el trabajo colaborativo, sin duda la presente intervención no genero saberes inexistentes a la institución sin embargo se habla de la satisfacción y posibilidad de movilizar los ya existentes generando con apoyo del Director en todo momento, las condiciones pertinentes para el desarrollo del trabajo colaborativo como competencia docente frente a la diversidad.

¹⁴ La UNESCO (2006) en el documento Liderazgo en educación se refiere a los líderes como personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por o para su comunidad.

Se innovó en la manera de asumir las prácticas educativas entre un grupo de docentes cuya necesidad es la misma. Se organizaron los tiempos y un espacio determinado con periodicidad mensual donde se pudo realizar de manera ordenada y sistemática la colaboración para asumir el fin común, desarrollar competencias para enfrentar de la mejor manera la diversidad, en las aulas.

Potenciar la colaboración desde el presente trabajo de intervención se bifurca en dos sentidos. Uno, es el medio que resulta ser la colaboración entre afines para lograr un fin común, atención a la diversidad. Y el otro es el fin, la competencia desarrollada en el hacer docente con otros que es el trabajo colaborativo. “Así pues, es de suma importancia el desarrollo de la vertiente humana y grupal del profesorado, en el sentido de desarrollo de procesos actitudinales colaborativos y relaciones como proceso profesional” (Imbernón, 2008; pág. 85).

A partir de lo anterior se debe tener claridad respecto a la colaboración entre otros elementos, los mencionados por Imbernón (2008):

- La colaboración implica romper con el individualismo.
- La colaboración es una ideología.
- La colaboración no es una tecnología enseñable, sino un proceso de implicación, apropiación y pertenencia.
- La investigación-acción, la elaboración de proyectos de cambio y la narración pueden ayudar a esa forma colaborativa.

En los puntos anteriores Imbernón retoma elementos fundamentales a considerar respecto al trabajo colaborativo como son la colaboración como ideología, la apropiación y pertenencia contrapuestas a la imposición y carencia de sentido, particularmente estos puntos son medulares en todo proyecto educativo con miras al logro verdadero de sus finalidades, ya que sin pertenencia los preceptos de formación docente por ejemplo, son ideas endeblés que se sacuden sin fundamento de una

intencionalidad. En otras palabras y de acuerdo con Imbernón si no hay una apropiación o se tiene una pertenencia en el trabajo realizado dentro de la institución difícilmente se rendirán frutos del propio ser docente frente al contexto ajeno a la participación decidida del profesional de la educación. “La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente” (Fernández, 2013; pág. 3).

Una vez abordado el sentido del trabajo colaborativo y la gran importancia de éste para afrontar desafíos que permean hoy más que nunca el quehacer docente tales como la diversidad, resulta necesario desarrollar, fortalecer o movilizar las competencias profesionales pertinentes para afrontar la diversidad. En la intervención se sumó a tres competencias profesionales que se complementan una a la otra, las cuales ciertamente no son exhaustivas para la atención a la diversidad, sin embargo son competencias que se convierten en la posibilidad de inicio de atención a la diversidad. Competencias que se analizan en el siguiente apartado.

2.5.2 Competencias docentes frente a la diversidad

Para asumir los desafíos sin precedentes a los que se enfrenta el docente en la actualidad donde impera la incertidumbre y lo único estable es el cambio, se requiere de la responsable y decidida actuación de los individuos en colaboración, donde domine la intencionalidad de aprender, la pertenencia del proyecto educativo que enmarca la misión y visión de la comunidad¹⁵ a la que pertenece y particularmente el desarrollo de competencias profesionales como fundamento de la práctica docente.

Por lo anterior: “Es importante que los maestros tengan como referencia las competencias profesionales que se requieren desarrollar en el ejercicio docente para

¹⁵ Entendida por Santos Guerra (2001), como el conjunto de personas que comparten vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas.

realizar de manera pertinente las diferentes funciones profesionales que puede asumir a lo largo de su carrera, así como determinar cuáles de ellas se requieren fortalecer” (SEP, 2012a; pág. 64).

No es intención del presente apartado teorizar sobre el concepto de competencias docentes, sin embargo es importante saber a qué se está aludiendo cuando al término de competencias docentes se refiere y las cuales son definidas como:

“(…) la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas. Las competencias enuncian cómo las y los docentes enfrentan, de manera pertinente, diversas situaciones en el aula y muestran también, el nivel de conciencia sobre sus propias acciones y reflexiones” (SEP, 2006a; pág. 10).

Las competencias robustecidas durante la intervención son resultado del diagnóstico realizado al interior del CAM No. 8 y a la práctica educativa de la docente de cuarto año de primaria cuya necesidad está revistiendo la presente intervención, aunado al diagnóstico, ya que competencias a fortalecer son siempre varias y diversas, se delimitaron en tres, las dos últimas forman parte del eje de organización de la enseñanza¹⁶ de los rubros planificación y evaluación (SEP, 2006a), la primera se encuentra en varios autores como fundamental:

- Trabaja colaborativamente para el fortalecimiento de su práctica docente frente a la diversidad.
- Diagnostica y considera las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
- Reconoce que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar su planificación.

¹⁶ El cual explora los procedimientos que utiliza el docente a partir del reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de su grupo para realizar su planeación, diseñar sus estrategias, así como para anticipar y llevar a cabo el proceso de evaluación durante el ciclo escolar. Véase pág. 12 del cuaderno de autoevaluación docente. SEP, 2006a.

Las competencias docentes anteriores además de ser fundamentadas en el diagnóstico se encuentran incluidas en la teoría como a continuación se puede observar.

Álvaro Marchesi (2007) considera cinco competencias docentes fundamentales para la profesión de los docentes. La segunda de éstas es un referente importante de acuerdo al trabajo realizado frente a la diversidad y es la siguiente:

“(El docente debe) Ser capaz de organizar el aula para que todos sus alumnos aprendan. Es lo que se ha llamado, denominado y entendido como una respuesta a la diversidad de los alumnos en el aula. Es un reto difícil enseñar a algunos alumnos, pero es más difícil enseñar a muchos alumnos en un aula. Y por supuesto enseñar a todos es muy complicado.

Esa tarea es una competencia que hay que tener como maestro. Esa es la responsabilidad y la profesión de los docentes. Es decir, cómo trabajar para conseguir que todos los alumnos aprendan y para ello hay que ser sensible a las diferencias de los alumnos. Y para ello hay que estar preparado, tener la capacidad de esa sensibilidad que se traduce después en respuesta educativa” (Marchesi, 2007; pág. 1).

Es tan edificante encontrar que la necesidad de fortalecer competencias que respondan a la diversidad trascienden el hacer de un aula de cuarto año, a una institución como lo es el CAM No. 8 y forman parte de una necesidad que se traduce en una respuesta educativa, como el mismo autor lo menciona, por lo tanto la atención a la diversidad requiere la fortaleza de una competencia en específico. Marchesi también pone de manifiesto la importancia de desarrollar una competencia que fomente el trabajo colaborativo:

“La colaboración es vital. (...) *la colaboración*, es conversar con el otro, es compartir ideas, es charlar, es cooperación mutua, cuando se va abriendo y viendo puntos en común. Se es y se debe ser solidario. La función de los maestros ya no es solo trabajar y enseñar en un aula con los niños, supone mucho más y es trabajar en equipo” (Marchesi, 2007; pág. 2).

Por otro lado Alegre (2010) refiere las siguientes competencias docentes esenciales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, la de

gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCM) (SEP, 2012a; pág. 65) ha planteado once competencias profesionales para los maestros en servicio, de las cuales sólo se enlistan dos que en concordancia con los autores anteriores retoman la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo y son las siguientes:

- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).
- Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.

A continuación, se enuncia una competencia de cinco identificadas por Alanis (2013) para quien las competencias docentes son la respuesta de una práctica docente efectiva ante las exigencias de la realidad educativa actual, la competencia es:

Competencia en el conocer: El dominio en el conocimiento del sujeto y su entorno. (Alanis, 2013; pág. 94). Es decir que parte fundamental de la labor docente es el conocimiento que se tenga del otro, del alumno con quien trabaja, lo cual es para este trabajo eje medular, ya que sin conocimiento del otro no hay actuación sobre y para él mismo, dicho de otra forma sin evaluación considerada personalmente como la posibilidad de conocimiento del otro no es posible de asumir una postura intencional

hacia el acto docente, ya que lo que no se conoce no se atiende. Al respecto de la Evaluación Tobón (2011) menciona que es esencial que cada docente realice un trabajo personal de reflexión, y cuente con un perfil de competencias docentes que les permitan llevar a cabo un trabajo de calidad con los estudiantes, las familias y la comunidad. Las competencias que él considera esenciales son las nueve mencionadas por el Instituto CIFE en América Latina entre las cuales la Evaluación del aprendizaje es una competencia en la que el docente “Valora el aprendizaje de los estudiantes para determinar los logros y los aspectos por mejorar, de acuerdo con las competencias establecidas y determinados referentes pedagógicos y metodológicos” (CIFE, en Tobón, 2011; pág. 31).

La competencia de la Evaluación mencionada por Tobón (cfr.2011; pág. 32) debe contener los siguientes elementos:

1. El docente debe orientar la evaluación hacia la formación de los estudiantes. La Evaluación enfocada a la formación debe permitir una continua retroalimentación que lleve al mejoramiento continuo y que este efectivamente se ponga en acción en la mediación del docente y en lo que hace el estudiante.
2. Es necesario que la evaluación promueva el continuo mejoramiento de las prácticas de los docentes.
3. Los docentes deben llevar un registro de evidencias y resultados de la valoración que indiquen los avances y posibles dificultades.
4. La evaluación de las competencias debe tomar en cuenta todos los elementos del proceso: al docente, al propio estudiante, a los pares y a otras personas como a los padres. Para llevar a cabo esto es necesario tener instrumentos pertinentes de evaluación que permitan identificar el nivel de desempeño alcanzado, así como los logros y los aspectos por mejorar.
5. La evaluación se debe integrar dentro de las actividades formativas. La metodología de la planificación debe permitir que esto se lleve a cabo. Lo anterior implica romper con el enfoque tradicional de separar ambos procesos.

Es por lo anterior que se debe considerar de nueva cuenta la labor educativa en el siglo XXI, reflexionando la forma en que la escuela pretende insertar a los alumnos a una sociedad cambiante y con miras al futuro, a un mañana que ya estamos viviendo hoy, sin que olvidemos que en el pasado el conocimiento no se heredaba del todo, se transmitía a través de experiencias propias y aprendizajes adquiridos por grupos, en la cooperación para un fin común, el cual actualmente se conoce como el bienestar de la sociedad, en la que todos sus miembros deben interactuar entre sí para convivir en plenitud, pero dicha convivencia exige, un sentido de pertenencia y el desarrollo de actitudes para desenvolverse de manera adecuada y exitosa, es decir, de competencias para la vida en el contexto de la sociedad, que es en sí el fin último de la educación.

La evaluación por competencias en la educación especial conlleva el desarrollo de una competencia docente de la evaluación, primero para identificar las necesidades específicas de aprendizaje de cada alumno y, segundo, el implementar una línea de trabajo homogénea y diversificada para la atención de cada alumno que integra el grupo escolar para que, de manera individual, se aproveche al máximo sus aprendizajes previos y los desarrollados durante las clases, que generen vínculos esenciales de vida y trabajo que trasciendan la escuela y abarquen su interacción en cualquier ámbito de la sociedad, para lo cual el docente deberá utilizar su experiencia y el desarrollo de competencias docentes particularmente en este caso para la evaluación como una posibilidad de atención a la diversidad.

Con lo anterior se da paso al siguiente apartado, donde se aborda la evaluación como una estrategia de atención a la diversidad. Es decir el docente desarrolla una competencia que aplicará de forma consciente o dicho de otra manera, la utilizará como estrategia, ya que de acuerdo con Monereo (1999; pág. 18) las estrategias “siempre se utilizan de manera consciente”.

2.6 Estrategias de atención educativa para la diversidad

Acorde con la UNESCO “un docente competente no solo debe conocer su disciplina sino manejar variadas estrategias pedagógicas que permitan a los niños desarrollar habilidades más complejas, actitudes y motivaciones que les permitan participar en la sociedad y convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida”(UNESCO, 2013; pág. 110).

Es fundamental puntualizar que este apartado se ha separado del que le precede con la única finalidad de sistematización del documento, ya que entender la estrategia sin competencia docente o viceversa es imposible, siendo que la competencia requiere intencionalidad mediada en todo momento por una estrategia y la estrategia demanda del desarrollo de competencia docente respecto a la evaluación, la cual y de acuerdo con Alanis (2013), será encaminada al conocimiento del sujeto y el contexto, formando con ello la unidad mencionada por Tobón (2011), en donde la competencia, la persona y el contexto forman el todo del trabajo docente.

Es propuesta de este trabajo entender la evaluación diagnóstica como una estrategia de atención frente a la diversidad, que si bien la competencia desarrollada es “Diagnostica y considera las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes”. La estrategia será la intencionalidad y la conciencia en todo momento del conocimiento del alumno, es decir, conocer para atender la diversidad en los alumnos que forman parte del proceso educativo en el cual el docente se construye o reconstruye constantemente y del cual es sujeto constante de aprendizaje.

Antes de continuar el desarrollo de la evaluación diagnóstica como una estrategia es menester definir qué es una estrategia y conocer cuales se trabajan con alumnos con discapacidad.

2.6.1 Estrategias de Enseñanza

Definir las estrategias que se emplean en el ámbito educativo¹⁷ resulta tan importante, como la posibilidad de emplearlas, ya que el dominio del actuar docente esta permeado en todo momento de la intencionalidad que intercede entre la práctica del docente en la comunidad educativa y la decidida conciencia de hacerlo por parte del docente, es decir dirigir la práctica educativa hacia el aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984, *et. al.* En Díaz Barriga, 2010; pág.118). Esta definición de estrategias no es la única señalada por Díaz, también encontramos la siguiente: “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz, 2010; pág. 118). Dicho de otra manera, las estrategias marcan la ruta que intencionalmente ha de seguir el desarrollo de la práctica cotidiana del docente en función de las necesidades de los alumnos, es en este rubro donde se hace ineludible conocer éstas como paso primordial e insoslayable para la atención educativa.

A partir de lo anterior y de acuerdo con la SEP el documento cuyo subtítulo es Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad (2012a) refiere: “Las Estrategias Didácticas, son al mismo tiempo un recurso y un derecho de y para los alumnos y alumnas con discapacidad, a recibir una educación de calidad con equidad”. Es fundamental que el derecho de educación sea de acuerdo a las necesidades de cada alumno, para ello la SEP impulsa las estrategias Específicas¹⁸ y Diversificadas¹⁹, las cuales permiten orientar acciones

¹⁷ Las estrategias surgen en el ámbito militar y eran entendidas como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares. (Monereo, 1999; pág.23)

¹⁸ Estrategias Específicas: Éstas reconocen las necesidades particulares de cada alumno y su implementación exige de un análisis contextual por el que se vislumbre la realidad de cada escuela y las estrategias Específicas son: Lengua de señas Mexicana, El sistema Braille y la Práctica entre Varios. (Véase SEP, 2012a pág. 19).

pedagógicas con el fin de “contribuir a eliminar las prácticas de exclusión, rezago escolar, reprobación entre otras que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación debido a procesos pedagógicos que reducen sus marcos de acción a responder únicamente a requerimientos generales de la población escolar.

En el CAM es ineludible realizar un proceso de flexibilización curricular como “estrategia que caracteriza al desarrollo curricular y que se concreta desde la planificación didáctica, en el desarrollo mismo así como en el proceso de evaluación del aprendizaje” (SEP, 2012a). En otras palabras, la flexibilidad curricular es una práctica que de manera cotidiana los docentes realizan en sus aulas para atender a la diversidad en el aula lo cual significa que los docentes se ocupen de todos los estudiantes y utilicen estrategias que les permitan diversificar la enseñanza, lo cual solo es posible si el docente conoce a sus estudiantes sin perder de vista las necesidades de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados.

Partiendo de lo anterior, es de suma importancia que el docente conozca las estrategias de atención a la diversidad, el contexto social, escolar, áulico, la cultura y las necesidades de cada alumno, todo ello es posible a partir de la evaluación diagnóstica presentada de ahora en adelante como una estrategia de atención para la diversidad hacia la cual converge este apartado y donde se busca puntualizar por ser el sentido de la intervención realizada desde este proyecto.

¹⁹ Estrategias Diversificadas: Éstas proveen de múltiples alternativas para enriquecer el aprendizaje y benefician especialmente a personas que enfrentan barreras para la participación social, las cuales han sido impulsadas por la Dirección de Educación Especial en los CAM y USAER, partiendo del Programa de Filosofía para Niños y Desarrollo de Inteligencia a Través del Arte (DIA). (Véase SEP, 2012a pág. 69).

2.6.2 Evaluación Diagnóstica “Una estrategia de Atención a la Diversidad”

Existen razones para señalar que sin evaluación no hay posibilidad de atender a la diversidad, es en este sentido donde conviene incorporar la evaluación como una estrategia en el quehacer docente, que le permita valorar lo que se está haciendo al respecto de las necesidades contextuales de la institución y primordialmente de sus alumnos. En este punto, se considera trascendente lo señalado por el investigador Carlos Ímaz en (Aboites, 2012), quien menciona que la educación va más allá de competencias, habilidades y capacitación para el trabajo, dado que: enseñar a los niños a defender lo que creen que es justo, que pierdan el miedo (...) no pretendo crear niños sabios sino que puedan aprovechar de mejor manera lo que tienen a su alcance para enfrentar su vida. Es un reto constante darle seguridad a todos los niños, todos son sensibles y con cualidades, la idea es observarlos y encontrarlas para destacarlas, en mi salón todos los chicos son capaces en algo, nadie es menos aunque destacamos en distintas cosas valorizar su persona es muy importante para futuros logros y esfuerzos. Enseñarles el derecho a equivocarse, dejarles construir a los niños, lo que significa que habrá errores y aciertos, en la lógica tradicional hay que tener siempre aciertos, no se vale el error. Para mí la escuela no es solo un centro de trabajo, es un lugar de encuentros e intercambios constantes.

En la idea anterior Carlos Ímaz habla implícitamente de dos de los doce principios pedagógicos (SEP, 2011) que sustentan la Reforma Integral de la Educación, los cuales enmarcan el quehacer reflexivo de todo docente, y su impacto para con los alumnos como actores sensibles, con cualidades y la necesidad de ser observados para potenciar en ellos saberes: Atención a la diversidad y Evaluar para aprender, entendiendo la evaluación desde la intencionalidad docente y proyectarla hacia la movilización de saberes en los alumnos, mejorando el aprendizaje de éstos “sin restricciones ni exclusiones” (Casanova, 1998; pág. 14).

Siguiendo el análisis de los dos principios pedagógicos antes citados Antonia Casanova (1998), instaura la evaluación como estrategia de perfeccionamiento, a lo cual se sumaría que ésta se encauza particularmente en el uso de la evaluación para el conocimiento del alumno, ya que ésta permite mejorar, orientar, reforzar; en definitiva, para ajustar el sistema escolar al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no padecerlo. (...) es preciso atender a la diversidad. Por ello, si el sistema educativo pretende ofrecer calidad, debe tener en cuenta peculiaridades de cada persona. Cualquier cambio que suponga atención a la individualidad y, por lo tanto, mejoría en los procesos, constituye necesariamente una propuesta reflexiva y fundamentada en la formación de la persona.

En suma, la evaluación permite valorar los encuentros en intercambios constantes de los que habla Imáz y además apuesta a la individualidad del alumno, centrando así dos principios de la Reforma en un quehacer reflexivo que debe revestir la práctica docente del maestro CAM, se toma en cuenta en todo momento el propósito más importante de la evaluación que es, valorar nunca demostrar.

La evaluación es ineludible en el quehacer docente, es una oportunidad de mejora y de atención a la diversidad que existe en las aulas. Es por lo anterior fundamental que la práctica docente esté permeada de un sentido de pertenencia de los principios que no solo la regulan sino que la robustecen, tales como los dos principios citados con anterioridad, los cuales hacen latente la necesidad de observar las líneas tan significativas que encierran estos principios. “No se trata de evaluar en qué medida un individuo está integrado en una comunidad, sino en qué medida la comunidad es accesible para la persona, facilitando su autonomía personal... y asegurando el ejercicio de sus derechos como ciudadano” (ONCE en SEP, 2012a; pág. 13).

Es ineludible anotar que tan fundamental es la intención, como la acción docente respeto a la diversidad y a la comprensión del alumnado frente al proceso educativo

del cual es partícipe, al respecto Sanmartí (2008), hace hincapié en la importancia del diagnóstico para atender la diversidad:

“Interactuar con las ideas de los estudiantes no es fácil para el profesorado experto en la disciplina objeto de estudio. La lógica del alumnado es diferente de la lógica del enseñante, por lo que muchas veces se dejan de lado concepciones debido a que no se comprenden. Diagnosticar esta lógica es una de las tareas del profesorado, como también lo es facilitar la comunicación entre los mismos estudiantes ya que a menudo sus lógicas son más próximas e interactúan de forma más efectiva. Atender la diversidad quiere decir, por tanto, interactuar con todas las lógicas”. (Sanmartí, 2008; pág. 156).

Es a partir de la idea anterior que se puede reafirmar que la evaluación diagnóstica permite atender a la diversidad, a este sentido se suma la importancia de tener claro en todo momento que la evaluación es interpretada en este trabajo desde el enfoque formativo (SEP, 2013a) o desde la perspectiva constructivista (Díaz Barriga, 2010) misma que concibe la evaluación como la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje para promover una enseñanza que verdaderamente atienda a la diversidad del alumnado. Antes de continuar con la evaluación diagnóstica como estrategia de intervención para la atención a la diversidad se considera oportuno hacer un paréntesis para dilucidar lo que se entendía por evaluación tradicional (Díaz Barriga, 2010; pág. 311), cuando se evaluaba al alumno “del mismo modo que se evalúan los productos o las cadenas de producción” (Stainback, 2004).

Se considera importante mirar retrospectivamente las concepciones de la evaluación ya que comprenderla como posibilidad de atención es entenderla desde su “función pedagógica” (Díaz Barriga 2010; pág. 309). Es decir, entender en todo momento que se evalúa para obtener información que permita saber qué pasa con el aprendizaje de los alumnos y con las estrategias de enseñanza asociadas a éste, para realizar los ajustes necesarios dentro del proceso en el cual están inmersos y sujetos a valoración tanto el docente como el alumno. Es en este sentido que se replantea la evaluación como una oportunidad educativa y no como una “barrera” centrada en medir cientos

de conceptos, fórmulas, principios, de manera aislada unos de otros y descontextualizados. (Castañeda, 2006; pág.95).

La evaluación tradicional Barriga (2010), permea aún las instituciones educativas, es común encontrar hoy en día en las aulas las prácticas docentes permeadas de la evaluación en este sentido, cuyas características se enlistan a continuación:

- Está fuertemente vinculada con una concepción del aprendizaje asociacionista, en la que se hace hincapié en el conocimiento memorístico y descontextualizado.
- Se enfatizan los productos del aprendizaje y no los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades o competencias, etcétera) que conducen a aquéllos; de la evaluación de los productos generalmente se enfatiza la vertiente negativa.
- Es una evaluación cuantitativa (el examen con lápiz y papel es el principal instrumento) basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.
- Se privilegian las adquisiciones aisladas, cerradas y cuantificables y se consideran poco los contenidos o competencias de alto nivel. Todo ello privilegia una trasposición didáctica conservadora en las aulas (la fragmentación del conocimiento, la unidireccionalidad de la enseñanza).
- Se favorece una relación utilitarista con el aprendizaje: Los alumnos tienden a aprender lo que les sirve para obtener buenas calificaciones.
- Generalmente evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.
- La evaluación tradicional está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia, en tanto que los alumnos son comparados entre sí y luego clasificados a partir de una norma de excelencia arbitraria y abstracta.

Es fundamental tener claro el porqué de la resignificación de la evaluación, entender tanto alumnos como docentes y demás actores educativos, que evaluar no implica

medir y mucho menos evidenciar en menoscabo de la integridad emocional, personal y académica del actor evaluado dentro de un proceso educativo. Concebir que hoy en día evaluar es sinónimo de valorar y no de reprobar aún no es fácil, sin embargo la política y la gestión educativa y en la currícula oficial en México ya establece la evaluación como: “El proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011; pág. 22).

En la definición anterior que corresponde al Plan de Estudios 2011 se encuentran elementos abordados por Díaz Barriga (2010) como la función pedagógica de la evaluación cuya finalidad es “mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje”. En este sentido la SEP (2013a), Casanova (1998), Díaz Barriga (2010), Guzmán (2013), entre otros, mencionan los tipos de Evaluación, los cuales están presentes en todo el proceso educativo, no al final ni de forma cuantitativa como se concebía la medición de contenidos o en la evaluación tradicional. La evaluación hoy, trasciende el hecho cuantitativo y lo enriquece con la posibilidad cualitativa de la referencia de los criterios de evaluación, así como la posibilidad que hoy tiene el alumno de poder ser agente o participe en algún momento de su propia evaluación.

Cabe mencionar que existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación (Díaz Barriga, 2010) o tipologías de la misma (Casanova, 1998), en concordancia autores como los citados y la SEP (2013a), consideran fundamental tomar entre las clasificaciones de la misma la que refiere a tres tipos de evaluación que resultan pertinentes en el proceso educativo para generar posibilidades de aprendizajes en los alumnos. “Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa” (Díaz, 2010; pág. 320). Sin embargo, hablar de Evaluación e intentar clasificar los tipos es razón de un análisis profundo en sí mismo y en el cual no se ahondará, ya que trasciende a los fines del presente trabajo. Es sin lugar a dudas necesario dibujar a que nos estamos refiriendo cuando hablamos de tipos de

evaluación para lo cual la Figura 1 muestra con claridad la posibilidad de enunciar los tipos de evaluación obedeciendo a más rubros de los que se manejan a continuación.

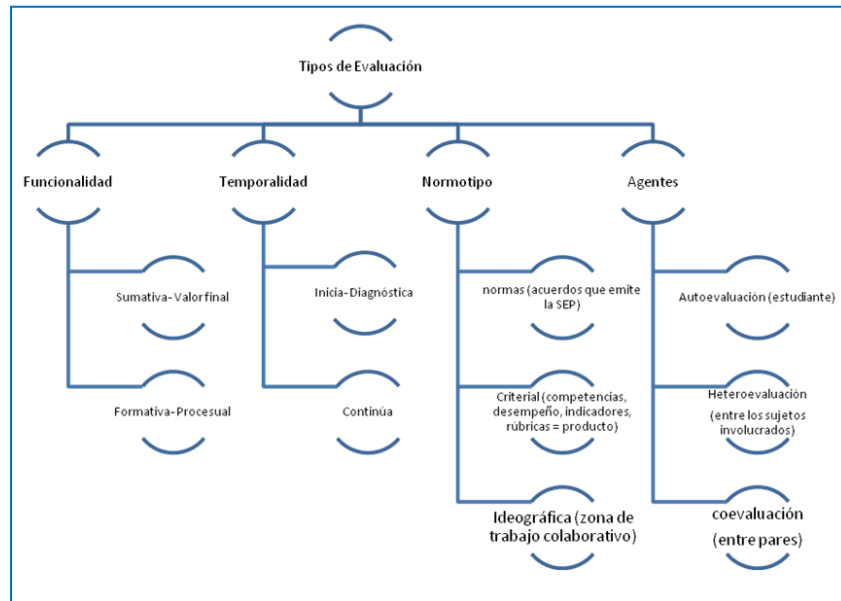


Figura 1. Fuente: Casanova en Garduño, A. (2016).

Es fundamental no perder de vista que la tipología de evaluación a la que nos abocaremos para dibujar el trabajo realizado en el CAM No.8 es la que se refiere a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales de acuerdo con Casanova, Díaz Barriga, Guzmán y la SEP en el documento denominado: “El enfoque formativo de la evaluación” (2013a, pág. 25), están definidas de la siguiente manera:

Evaluación Diagnóstica: Se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

Evaluación Formativa: Se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado.

Evaluación Sumativa: Promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

Ahora que se ha trazado una línea respecto a qué tipo de enfoque de evaluación se abordó en el proyecto de intervención es importante puntualizar como se lleva a cabo este proceso de evaluación diagnóstica, con la posibilidad de atender a la diversidad: “La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado. Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o de un criterio externo o en comparación con sus compañeros, por ello es necesario evaluar en positivo, variando los sistemas de evaluación logrando que ésta sea flexible y creativa” (Muntaner, 2010; pág. 100).

Es fundamental en un primer momento tener claridad de lo que se pretende evaluar y que la principal función de evaluar en un primer momento es conocer, valorar el tipo de intervención que se hará con los alumnos de acuerdo a sus intereses, capacidades y experiencias, de otra manera se camina hacia la simulación de acciones en pro de un producto de acreditación a lo largo del ciclo escolar no así de un verdadero proceso de evaluación que permita atender a la diversidad. Lo anterior entendiendo en todo momento que: “No hay un estudiante igual a otro. No hay un curso igual a otro. ¿Pero cómo conocerlos y cómo utilizar esta información en beneficio del proceso de

enseñanza aprendizaje? La clave puede estar en la evaluación diagnóstica” (Giusti, en Torres, 2010; pág. 6).

Queda claro a partir de este recorrido teórico, histórico y conceptual que para afrontar la diversidad de los alumnos en una comunidad educativa tiene que realizarse un trabajo colaborativo entre docentes, cuya finalidad debe ser la inclusión y equidad de los alumnos asistentes a la escuela. Para lograr incidir en la inclusión como proceso de atención a la diversidad se ha iniciado con la instrumentación de una evaluación diagnóstica que de que cuenta a partir de niveles de desempeño claros la manera que se moviliza el alumno dentro de sus mismos procesos.

Capítulo 3

La Evaluación diagnóstica una estrategia de atención a la diversidad desde el trabajo colaborativo.

Atender a la diversidad es uno de los principales retos que permean el desempeño cotidiano de los docentes del CAM No.8 por lo cual es necesario tomar este desafío como una tarea a afrontar colaborativamente. La función particular de cada docente es fundamental, ya que entender y atender la diversidad es una tarea pendiente que representa una gran oportunidad de mejora continua para todos los integrantes de la comunidad escolar además de ser un principio pedagógico que sustenta la actual propuesta curricular: “Favorecer la inclusión para atender la diversidad” (SEP, 2011).

Dicho principio habla de inclusión, que como hemos revisado significa transitar de la población con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a la población que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación, BAP, al análisis de los contextos, a la flexibilidad curricular, a la implementación de estrategias específicas y diversificadas, a la realización de ajustes razonables y a prácticas docentes colaborativas y corresponsables.

En el contexto de la RIEB y frente a la diversidad, los docentes del CAM No.8, nos encontramos con una necesidad colectiva la cual es, asumir que antes de enseñar, debemos tener la disposición para aprender de los demás y de su propia práctica, a fin de que pueda acumular el saber y desarrollar el saber hacer. Debemos asumir que tenemos una debilidad didáctica ante una realidad compleja y diversa que requiere trabajo por parte de todos los que la comparten. Dicha debilidad se evidencia en la imposibilidad de trabajar con los alumnos en la medida de las posibilidades de cada uno y ello solo es posible si se conoce a cada uno.

El cómo conocerlos es la razón de este trabajo y a partir de esa premisa se llega a la realización de este proyecto realizado por docentes del CAM No. 8 cuya necesidad es conocer para atender a la diversidad y la estrategia para ello es la Evaluación

diagnóstica: “En el marco del modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2010), la evaluación es entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre las actividades y procesos que se planean para el desarrollo de competencias curriculares, para la toma de decisiones respecto a las prácticas de enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En suma se realiza la presente intervención entendiendo en todo momento que a partir de la Evaluación diagnóstica “se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes” (Santos en Torres 2010; pág. 6).

3.1 Objetivo de Intervención

Desarrollar competencias docentes encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación diagnóstica para conocer y atender la diversidad existente en el CAM No.8 mediante el trabajo colaborativo.

3.2 Competencias docentes

- Trabaja colaborativamente para el fortalecimiento de su práctica docente frente a la diversidad.
- Diagnostica y considera las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
- Reconoce que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar su planificación.

3.3 Metas

- Implementar un Proyecto de trabajo colaborativo. En cuatro sesiones Colegiadas de tres horas cada una y dos de trabajo entre pares, de enero a julio durante el ciclo escolar 2014-2015.
- Realizar un instrumento de evaluación diagnóstica para los alumnos de 5° año, en el que se incluyan niveles de desempeño para una valoración de la diversidad con la que se trabaja en el grupo.
- Realizar instrumentos de evaluación diagnóstica de manera conjunta de enero a junio.
- Incrementar la utilización permanente de instrumentos de Evaluación en las prácticas docentes CAM.
- Establecer lugar y tiempo de dialogo permanente entre docentes de CAM Laboral.

3.4 Metodología

Ante los movimientos constantes de los que somos sujetos a nivel individual y profesional, no tenemos otro hacer que el movimiento en respuesta, el equipo docente de CAM tiene que hacer frente a la diversidad e incidir con ello en el modelo de educación inclusiva y que mejor que responder colaborativamente y al interior de la institución. Son muy claros al respecto Fullan (1994), Imbernón(2008) y Cerda(2011), al señalar que la solución no se encuentra en una innovación importada desde el exterior, sino más bien en la comprensión de los cambios fundamentales que han de tener lugar en las condiciones de trabajo de los profesores y en el modo en que las escuelas afrontan los procesos de cambio, particularmente respecto al trabajo colaborativo.

La metodología empleada para la intervención fue el “Proyecto de trabajo colaborativo”. Esta metodología por proyectos es una propuesta realizada por Zabala y Arnau (En Guzmán, 2013; pág. 123) para el desarrollo de competencias, ya que cumple con las características esenciales. “Proporciona un aprendizaje experiencial ya

que se reflexiona, se planea y se decide sobre lo que se hace en contextos específicos de prácticas claramente situadas”. (Guzmán, 2013).

Resulta importante mencionar que para que el docente pueda desarrollar en los alumnos saberes, habilidades o competencias es fundamental que a su vez él desarrolle las propias, para instrumentar así su quehacer respecto al otro, cuyas características o necesidades dependen y son a razón del contexto que las envuelve. Es por lo anterior fundamental el trabajo del proyecto en colegiado, a partir éste se busca impactar en el desarrollo docente para la mejora de la práctica y por ende en la posibilidad de saberes significativos de los alumnos.

Desde la década de los noventas (SEP, 2011c) en distintos países latinoamericanos se realizaron propuestas fundadas en el trabajo por proyectos como una forma de organización en el campo pedagógico.

Para la realización del proyecto en el CAM No. 8 fue necesario que los participantes (docentes de CAM Laboral, director, 1 docente de primaria y trabajadora social) se coordinaran para alcanzar un objetivo común. Siendo la interacción entre ellos la estrategia de aprendizaje por excelencia en este tipo de tareas. (Marisa, en Alcudia, 2008).

El trabajo con esta metodología se desarrolló a partir de las etapas descritas en el documento denominado Orientaciones para la planeación didáctica en los servicios de educación especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2010a, pág. 20). Las cuales son:

Planeación: Ubicar el propósito, imaginar las actividades a desarrollar retomando las actividades de los programas de estudio, los recursos necesarios y los tiempos. Se diseña a partir de los intereses y retos del grupo, puede ser una situación conflictiva que resolver, un tema, prácticas sociales que se quieran poner en juego, entre otros. Se toma en cuenta el número de participantes, las posibilidades de su realización,

establecer las reglas de participación de cada uno. Definir claramente los productos finales y las formas de evaluación del desempeño del grupo.

Desarrollo: Se pone en práctica el proceso del proyecto; se inicia con la presentación y la recuperación de los conocimientos previos. Realización de la serie de actividades para reconocer, analizar y resolver los retos o problemas a resolver en los tiempos establecidos y con un seguimiento y evaluación continuo. Durante el proceso se recuperan los productos parciales y se elabora el final. El trabajo se realiza de manera individual, en equipos y grupal.

Socialización: Significa la presentación de los productos a destinatarios determinados, que incluso pueden trascender el ámbito del aula. Generalmente, los proyectos involucran la elaboración de productos específicos para exposiciones y demostraciones públicas, documentos, periódicos y objetos de diversa índole dirigidos a destinatarios reales. Incluye también la evaluación de los productos finales por la comunidad educativa.

Para la evaluación del proyecto, Guzmán propone considerar no solo el producto final sino el proceso de planeación y supervisión del desarrollo.

3.4.1 Planeación del “Proyecto de trabajo colaborativo”

Se analizó el propósito del proyecto en una sesión piloto, la cual fue la primera que se trabajó en colaborativo en un horario que no estaba establecido para el trabajo grupal entre docentes; después de 12:30 al terminar la junta de Consejo Técnico con todo el CAM (los maestros de inicial, preescolar, primaria y laboral). Los maestros de laboral se retiraban a culminar su horario que es de 8:00 a 4:00 a sus salones en individual o a apoyar a la dirección en labores administrativas, (Registro 1, 2014) es a partir del mes de enero que se abre este espacio de intercambio entre docentes de laboral y primaria. Esta sesión fue la antesala al proyecto, constituyó las bases del mismo al

verificarse en la misma el propósito, competencias y aprendizajes esperados a trabajar en las cuatro sesiones grupales que conformaron el desarrollo del Proyecto.

El análisis surgió de un “conflicto cognitivo” (Frade en Guzmán, 2013) de la lectura previa y revisión del instrumento de evaluación diagnóstica que se utiliza en el CAM, propuesto por la maestra Ana, del Taller de Belleza y de Sonia la Subdirectora Académica, todos en colaboración con el director revisamos este instrumento. En el que se hizo un análisis y se expusieron dudas.

Dicho instrumento se pidió para la sesión, en la que se analizó, se expusieron dudas e inquietudes respecto al mismo y se enmarcó la necesidad de trabajar en la reelaboración del mismo en el cual las áreas de oportunidad fueron:

EVALUACION		ROTACION						Eval Final
A = CONSOLIDADO B = INTERMEDIO C = EN PROCESO		1°	2°	3°	4°	5°	6°	
B A S I C A S	COMUNICACION	EXPRESION ORAL						
		EXPRESION VERBAL Y ESCRITA						
	PENSAMIENTO MATEMATICO	NUMERO Y SU RELACION						
		PROBLEMAS GEOMETRIA MEDICION						
	LA CIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA	MEDIO AMBIENTE						
		CUIDADO PERSONAL						
	TECNOLOGIA DE LA INFORMACION	TIC S						
		AUTONOMIA E INDEPENDENCIA PERSONAL	INDEPENDENCIA TOMA DE DECISIONES					
	C I D A D A S	RELACIONES INTERPERSONALES	VALORES					
		PROMOCION DE LA SALUD Y DESARROLLO FISICO	PRIC EMERGENCIA CUMPLIE REGLAMENTO EDUC FISICA					
L A B O R A L	FORMACION LABORAL GENERAL	ARTES VISUALES DANZA MUSICA TEATRO						
		RECONOCE Y UTILIZA INSTALACIONES ELABORACION DE PRODUCTO						
		CONOCE Y USA MATERIALES Y HERRAMIENTAS						

MODULO PROPEDEUTICO	APRENDIZAJE ESPERADO	EVAL	EVAL FINAL	FALTAS
INTRODUCCION AL ESTILISMO	HISTORIA DE LA ESPECIALIDAD			
	NORMAS DE SEGURIDAD E HIGIENE			
INTRODUCCION RAICES DE LA COCINA MEXICANA	TRABAJO MANO DE OBRAS Y EVALUADO DE UNAS			
	HISTORIA DE LA ESPECIALIDAD			
INTRODUCCION A LA SERIGRAFIA	MANEJO HIGIENE DE LOS ALIMENTOS			
	DESHEBARRADO CORTES Y HORDADO			
INTRODUCCION A LA INDUSTRIA DEL VESTIDO	FUNCION DE LA SERIGRAFIA Y SU HISTORIA			
	SEGURIDAD E HIGIENE			
INTRODUCCION A CARPINTERIA E INDUSTRIA DE LA MADERA	TECNICA DE CALZADO, PINTURA Y REPARACION DE PRODUCTOS			
	FUNCION DEL VESTIDO Y SU HISTORIA			
INTRODUCCION A PANADERIA Y REPOSTERIA MEXICANA	NORMAS DE SEGURIDAD E HIGIENE			
	ENBARRADO BUNTA Y BORDADO SENCILLO			
INTRODUCCION A LA ESPECIALIDAD	HISTORIA DE LA CARPINTERIA EN MEXICO			
	SEGURIDAD E HIGIENE			
INTRODUCCION A LA ESPECIALIDAD	LIADO CORTE CEPILLADO Y TROQUELES COLORES			
	HISTORIA DE LA ESPECIALIDAD			
INTRODUCCION A LA ESPECIALIDAD	MANEJO HIGIENE DE LOS ALIMENTOS			
	SOLEADO BARNIZADO Y DECORACION SENCILLA			
TOTAL DE FALTAS				

Fuente: Instrumento de Evaluación de Rotación de los talleres de CAM Laboral elaborado por dos docentes de CAM Laboral No. 8

1. En el rubro señalado en el instrumento como competencias específicas en la columna de módulo propedéutico se encuentran enlistados los contenidos del módulo a trabajar, tales como: introducción al estilismo, introducción a las raíces de la cocina mexicana, introducción a la serigrafía, etcétera. Son contenidos no competencias.

2. En el apartado denominado aprendizaje esperado encontramos nuevamente contenidos, los cuales son propuestos para ser evaluados como un aprendizaje a desarrollar por parte de los alumnos respecto a una competencia laboral.
3. Los rubros a evaluar en las competencias básicas son tan generales que se prestan a distintas interpretaciones para diagnosticar a los alumnos, un ejemplo es la expresión oral.

La maestra Ana, del taller de belleza, comentaba que se le complicaba mucho entender que evaluar en expresión oral, ya que tiene una alumna que no habla pero que se da a entender muy bien. “No se me hace justo ponerle rojo²⁰ en este apartado siempre” Ello abrió el punto a analizar de la comunicación verbal y no verbal, así como de los aspectos a retomar en la evaluación al respecto de la expresión oral y escrita. “¿Qué evaluó en ese caso? O en el caso de expresión escrita, cuando tengo alumnos que no tienen lectoescritura, ¿cómo le hago?”

-La maestra Verónica, del taller de cocina, menciona que ha tratado de evaluar a los alumnos por competencias, pero que le es muy complicado evaluar en rotación²¹, “ya que en ocasiones se tiene que regresar en el trabajo diario porque los reportes que entregan los maestros de los otros talleres mencionan otro tipo de contenidos con que los que el alumno cuenta hasta el momento de cambiar de maestro. Por ejemplo, indican que sabe contar hasta 100 y en realidad cuenta a 20”. “No podemos conocer a los alumnos porque no los evalúan como nosotros pensaríamos”.

Con la intervención de la maestra Verónica del taller de cocina y la revisión del instrumento realizado denotan la confusión que aún se tiene entre competencias y

²⁰ Es el color que se toma en la evaluación para anotar que el alumno inicia en el desarrollo de dicho aprendizaje o competencia. Es decir esta alumna por no hablar siempre se evaluaría en rojo.

²¹ La rotación es una propuesta que surge a partir de la Reforma 2011 en la que se pide que los alumnos de nuevo ingreso trabajen un mes en cada taller antes de pasar al definitivo, el cual será asignado de acuerdo a la evaluación de cada uno de los maestros de taller. Es decir un alumno tiene que pasar por los seis talleres antes de llegar al definitivo, para lo cual los docentes tienen que evaluarlo en cada taller.

contenidos, situación que subraya con claridad la ruta que toma el proyecto. Además de la necesidad imperiosa de conocer a los alumnos.

- La maestra Rosy, del taller de panadería, indica que se le complica entender que evaluar respecto a las competencias básicas, el Director retoma la palabra indicando que eso es importante trabajarlo en grupo, lo cual se hará en posteriores sesiones a la presente con colaboración de la maestra Carolina de primaria. Se hace el paréntesis de la maestra de primaria, ya que además de trabajar en el proyecto presente, es importante mirar a la primaria cuando se habla de competencias básicas en laboral, ya que son éstas las que articulan los trayectos formativos en la institución puesto que los alumnos de laboral además de desarrollar competencias laborales fortalecen, refuerzan o desarrollan las competencias básicas iniciadas en primaria.

La maestra del taller de belleza mencionó que además del trabajo en los instrumentos sería bueno para finalizar el ciclo y el proyecto, trabajar una actividad de cierre, opinión que apoyo el Director, mencionando que podría ser una muestra pedagógica que se trabajaría en el mes de julio, a lo que mencionó la maestra Diana que le parecía muy pertinente ya que esta actividad dará cuenta de los productos finales trabajados de los alumnos. Lo cual resulta fundamental para la evaluación no solo del ciclo de cada grupo sino del proyecto también ya que en este momento se centrará el trabajo de evaluación diagnóstica y formativa a no mostrar solo productos, sino también procesos.

De tal manera que la estructura del proyecto quedó de la siguiente manera:

Propósito

- Trabajar colaborativamente para el desarrollo de competencias docentes encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer y atender la diversidad existente en el aula dentro del CAM No. 8

Competencias docentes

- Trabaja colaborativamente para el fortalecimiento de su práctica docente frente a la diversidad.
- Diagnostica y considera las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
- Reconoce que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar su planeación.

Aprendizajes Esperados

- Recibe con respeto los puntos de vista opuestos a los propios.
- Colabora con el equipo docente y directivo en las tareas colectivas.
- Identifica los conocimientos previos, las expectativas y los intereses de sus alumnos.
- Identifica las competencias que requieren desarrollar sus alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.
- Se orienta con los indicadores de competencias para observar permanentemente a sus alumnos.
- Realiza registros sistemáticos de los indicadores de las competencias que los alumnos van desarrollando.

El Proyecto se fundamenta en los siguientes principios pedagógicos de acuerdo a la RIEB 2011: Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje y Evaluar para aprender.

Cabe señalar que existe la participación de todos los docentes en las plenarias, sin embargo, hubo tres maestras más activas que el resto del grupo. En esta sesión el trabajo por parte del Director fue abrir el espacio pedido por la maestra de primaria al que los maestros accedieron con amabilidad incluidas dos maestras que salen a la 1:00 y 2:00 de la tarde respectivamente, las cuales trabajaron hasta finalizar las

sesiones del proyecto que se trabajó los viernes de Consejo Técnico en un horario de 1:00 a 3:00. A continuación, se integra la gráfica de Gantt que evidencia los tiempos del diagnóstico socioeducativo y de la intervención.

Se incluye la siguiente gráfica de Gantt en la que se visualiza el trabajo realizado a partir de la planeación del proyecto de intervención y se escribe el número de sesiones.

ACTIVIDAD	AÑO															
	2014					2015										
MES	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Entrevista con el Director del CAM No. 8.	■															
Piloteo de Instrumento para entrevista semi estructurada		■														
Realización de entrevistas			■													
Sistematización y captura de entrevistas.				■	■											
Planeación de la metodología de intervención. Trabajo conjunto con el Director.					■	■	■									
Apertura del tiempo y espacio para la intervención.					■	■	■									
Sesión entre pares con Supervisor y Director					■	■	■									
Sesión de observación en equipo mediada por el Director.					■	■	■									
Primera Sesión del proyecto (estrategia trabajo en equipo).							■									
Segunda Sesión del proyecto (estrategia trabajo en equipo).								■								
Captura y observaciones en aula.									■							
Reunión con Director del CAM No. 8 Para seguimiento del trabajo										■	■					
Visita a CAM No.6 y CAM No.11 para revisar sus propuestas de evaluación en Laboral.										■	■					
Tercera Sesión del proyecto (estrategia trabajo en equipo).										■	■					
Cuarta sesión del proyecto(aprendizaje												■				

3.4.2 Desarrollo del Proyecto Trabajo colaborativo

Primera Sesión

Propósito: Trabajar colaborativamente para el desarrollo de competencias docentes encaminadas a fortalecer los procesos de evaluación diagnóstica con la finalidad de conocer y atender la diversidad existente en el aula dentro del CAM No. 8.

Inicio

Actividad Introdutoria: “los paliacates” (10 minutos).

Se entrega un paliacate a cada integrante, se indica que van a ir sujetos de los pies y abrazados de las manos por un objetivo, la consigna principal es que no hablen y que vayan todos juntos.

Se tenía contemplado iniciar la sesión con la actividad de los paliacates, sin embargo no se inició con la misma, ya que los maestros venían muy tensos de la junta de primaria, habían tenido un debate acerca de una comisión que se prolongó, por lo tanto se inició con una actividad de gimnasia cerebral, en la cual se colocaron en círculo y sacudieron del cuerpo todo lo que les ocasionaba malestar, hicimos estiramientos y respiraciones. Dimos paso a la actividad de los paliacates.

En la actividad de los paliacates fue muy grato observar como el Director amarra los paliacates a las piernas de las maestras que tiene a su lado. Eso es solo una muestra tangible de la forma de ser tan asertiva del Director, siempre está atento al apoyo con sus maestros y ello representa una excelente oportunidad para el trabajo colaborativo, ya que en la misma manera que él da, siempre se le busca corresponder como equipo de trabajo.



Figura 1. Parte del colectivo docente de CAM Laboral, con su Director.

En la actividad los maestros avanzaron muy rápido, sin palabras, aunque la tendencia del ejercicio es que se tarden ellos se coordinaron muy bien y juntos avanzaron por el objetivo. Al hacer la retroalimentación de la actividad quedaron claras las oportunidades que otorga un fin común y el trabajo colaborativo.

Al exponer las ideas generales del proyecto en esta primera sesión, se habla de la Evaluación como oportunidad, de atención a la diversidad lo cual se trabajará en el Proyecto. La maestra Rosy de panadería expresa con lágrimas en los ojos, “Es importante trabajar con la evaluación ya que es necesario cambiar la manera de cómo éramos evaluadas antes, que te evidenciaban y sentaban en fila de burros, era muy feo”.

Desarrollo

Se realiza el juego Reforma Integral de la Educación Básica, para el cual se les asigna un nombre a cada integrante salteado: competencia, aprendizaje esperado y estrategia didáctica, el moderador del juego para referirse a los integrantes dirá el significado del concepto que les toco y los jugadores deben cambiarse de lugar, al escuchar que se trata de su nombre, cuando se diga la palabra RIEB, se mueven todos. Los compañeros expresaron que se les complicaba definir aún esos conceptos por lo cual preferían jugar con el concepto sin el significado. No se dio mucho tiempo a esta

actividad, para pasar a las actividades siguientes, que se encaminan al tema del docente frente a la diversidad y de evaluación diagnóstica.

Se les proyecta un video de los grandes movimientos que han sucedido a nivel mundial y en los cuales la educación ha sido determinante, siendo el docente agente de cambio.

Al aludir al docente se realiza la siguiente actividad:

Yo mismo como profesor
Mi principal función como profesor es
Decidí ser docente debido a
Lo que más me gratifica de mi labor como docente es
Lo que más me frustra como profesor es
Considero que los alumnos habitualmente son
Un buen docente es aquel que
Si pudiera cambiar el currículo, sugeriría que
Respecto a la institución educativa donde laboro pienso que

Fuente: (Díaz Barriga, 2010)

En el caso que a continuación se integra, es claro observar como el docente se enfrenta a una búsqueda de atención a la diversidad, definiendo como un buen docente aquel que se adapta a la diversidad de su comunidad. No obstante con la claridad que tiene el docente de la importancia de la diversidad nos encontramos con referentes conceptuales que es necesario repensar a la luz de la Reforma 2011; y esto es a razón de que el docente identifica como principal función, la enseñanza como transmisión de conocimientos. Es claro observar como el docente que trabaja el instrumento que se mostrará a continuación resalta entre el compromiso en comunidad la importancia del trabajo con padres de familia, premisa fundamental para realizar un trabajo colaborativo.

Yo mismo como profesor
<p>Mi principal función como profesor es</p> <p>Educar o enseñar, transmitir conocimientos a los alumnos y prepararlos a la integración social y laboral.</p>
<p>Decidí ser docente debido a</p> <p>A las circunstancias personales que se presentaron, estudié Licenciada en Nutrición y de acuerdo al perfil quedé en el taller de Preparación de Alimentos.</p>
<p>Lo que más me gratifica de mi labor como docente es</p> <p>Ver los avances y el desarrollo de cada alumno, tanto personales como académicos.</p>
<p>Lo que más me frustra como profesor es</p> <p>Cuando los alumnos tienen la capacidad y no son apoyados por los Padres de Familia.</p>
<p>Considero que los alumnos habitualmente son</p> <p>dependientes e independientes.</p>
<p>Un buen docente es aquel que</p> <p>Se adapta a la diversidad de la comunidad ^{escolar} empleando diferentes estrategias para la enseñanza.</p>
<p>Si pudiera cambiar el currículo, sugeriría que</p> <p>Me parece bien el currículo, solo que tendría que darse la seriedad y no que cada año o 6 años hay cambios y apenas uno empieza a adaptarse al cambio.</p>
<p>Respecto a la institución educativa donde laboro pienso que</p>

Fuente: Docente de CAM Laboral

Un segundo caso en la misma actividad menciona que un buen docente es aquel que entre otras cosas conoce a sus alumnos y los apoya en su aprendizaje, es el sentido de este proyecto encontrar la posibilidad de conocer al alumno para trabajar con él en el desarrollo de saberes significativos para la vida, y esto es posible a partir del trabajo colaborativo entre los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje del cual forman parte docentes y alumnos.

Yo mismo como profesor
<p>Mi principal función como profesor es Responsabilidad de como quiero que los alumnos aprendan los conocimientos que les dare así como habilidades y destrezas.</p>
<p>Decidí ser docente debido a Que me encanta enseñar es mi pasión ser docente,</p>
<p>Lo que más me gratifica de mi labor como docente es ver los resultados de un gran trabajo, en donde el alumno reconozca la confianza para lograr y darse cuenta de todo lo que a podido ser y hacer.</p>
<p>Lo que más me frustra como profesor es No preparar un tema y tenga que improvisar</p>
<p>Considero que los alumnos habitualmente son Carentes de valores</p>
<p>Un buen docente es aquel que Le Brinda Confianza, Cariño, Comprensión al alumno, se da el tiempo de conocerlo de aprender de él. y apoyarlo en su aprendizaje</p>
<p>Si pudiera cambiar el currículo, sugeriría que El Programa no fuera tan elevado</p>
<p>Respecto a la institución educativa donde laboro pienso que Nos esforzamos por trabajar Colaborativamente, que somos solidarios.</p>

Fuente: Docente de CAM Laboral

La actividad anterior fue realizada por todos los maestros, a los cuales se pidió que se respondieran de manera individual, al finalizar la actividad se compartieron tres participaciones, una de ellas fue del maestro de carpintería, un maestro que normalmente no habla y en las juntas de consejo técnico no participa, fue muy agradable observar como la actividad movió al maestro, el cual compartió sus respuestas al grupo, las cuales fueron valoradas por el colectivo en la sesión.

Como siguiente actividad se entrega el texto denominado “La Fiesta”.

La Fiesta

Comencemos con una visión: Imagine que está planificando una cena con muchos invitados en su casa. ¿Cuáles son sus deseos y esperanzas?

Quiere que todos sus invitados se sientan bienvenidos e incluidos.

Desea ofrecer una comida rica y nutritiva para todos sus invitados. Y que sus invitados interactúen entre sí de una manera amigable y simpática.

Mientras piensa en su fiesta, cavila acerca de sus invitados y quiénes son. Su amiga Juana utiliza una silla de ruedas. Deberá pensar sobre el tema de la accesibilidad. Si ordena la comida al estilo buffet, ¿podrá tener el espacio suficiente como para dar la vuelta alrededor de la mesa? Su amigo Carlos tiene intolerancia a la lactosa, deberá pensar sobre el menú de manera tal que tenga suficientes opciones para comer.

Su amigo Abdullah es musulmán y el cerdo no es una opción para él y Susana está haciendo una dieta de bajas calorías. Trata de considerar qué puede ofrecer y así cubrir las necesidades de todos.

Dos de sus invitados son muy tímidos y a veces se sienten excluidos.

Reflexiona sobre qué puede hacer para que se sientan a gusto y prepara algunos planes para presentarlos a otros invitados y pedirles que la ayuden con la preparación de último minuto

de las ensaladas, así están ocupados y se sienten involucrados en los primeros momentos de la fiesta.

Finalmente, piensa acerca la fiesta en sí misma, y planifica un tiempo dedicado a que, informalmente, se conozcan entre sí los invitados y una actividad breve para romper el hielo: usted piensa que esto los ayudará a reírse y a conectar a la gente entre sí.

Su fiesta es un gran éxito. Todo el mundo la pasa muy bien. La comida es abundante y disfrutada, y nota que se han hecho muy buenos vínculos entre los comensales.

Observa su proceso de planificación y se da cuenta que al pensar en cada persona que venía, fue capaz de diseñar una fiesta que funcionó bien para todos, cumpliendo con las necesidades individuales, sin estigmatizar a nadie o sin aislar a nadie del grupo.

No hizo el mismo menú que el año pasado y luego, al darse cuenta que no había nada para comer para Abdullah, le tuvo que decir que mejor se trajera él mismo su propia comida.

Ordenó el espacio físico de manera tal que todos (incluyendo a Juana) pudieran moverse alrededor de la habitación y se preocupó que aún sus invitados más tímidos tuvieran posibilidades de vincularse con los otros.

Se da cuenta de que no pensó en la gente como miembros de categorías: vegetarianos, físicamente discapacitados, socialmente inseguros, etc. Definitivamente no la dividió en dos grupos: “los normales” y aquellos con “necesidades especiales.” Más bien pensó en ellos como individuos con múltiples identidades, cualquiera de las cuales tenía fortalezas o personificaba desafíos. Y mientras planificaba como individuos, también fue capaz de pensar sobre ellos como miembros de una comunidad temporaria que estaba formando en su casa, cumpliendo con sus necesidades en un contexto de amistad y comunidad.

Al finalizar la lectura se pregunta ¿Qué tiene que ver con las escuelas? Analizando conceptos claves que surgen de la misma:

- Diversidad
- Planificación
- Evaluación Diagnóstica

En la plenaria de la lectura de la fiesta pudimos clarificar en grupo la importancia de la evaluación diagnóstica, aunque la noción inicial que se tenía respecto a la planificación de la fiesta era que partía de los intereses de quien oferta el banquete, se hizo la transpolación al aula quedando sentado que los invitados al igual que los alumnos siempre deben ser el punto de partida en la planificación de un evento, para lo cual es necesario valorar con anticipación todos los elementos. Es decir hacer una evaluación diagnóstica.

La maestra Vero reconoce la negativa que tiene al insertar a Alexis un niño de silla de ruedas al taller de cocina, expresa que nunca ha habido un alumno con tales características para el taller, pero que en esta ocasión intentará trabajar con él.

Con base en la lectura se pide que analicen el formato de Evaluación que se revisó la sesión pasada y del cual se acordó revisar para esta y enlistar los elementos a evaluar.

Se escucha el trabajo y construcción respecto al instrumento de evaluación con que cuentan y se buscará que piensen en él no como un requisito sino como una oportunidad o un instrumento de ayuda.

Se escuchan opiniones, se pide que distingan entre unidad y contenido de la propuesta curricular de CAM Laboral y se analiza la forma en que están contenidas en dicho instrumento ya que las integra indistintamente en la misma categoría.

Se les pide que expliquen por taller, de donde surge el último rubro a evaluar de dicho instrumento, pidiendo que justifiquen la importancia de éste en el instrumento.

Para finalizar la sesión, se solicitó que piensen la importancia de la Evaluación diagnóstica poniéndose en el lugar del anfitrión de la fiesta y transpolandolo a su salón de clases.

Después de la plenaria anterior se dió lectura al apartado denominado sentido de la Evaluación, tomado del documento (Orientaciones para la Planeación Didáctica en los Servicios de Educación Especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica). Se analiza el siguiente cuadro.

El sentido de la Evaluación

En el marco del modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, la evaluación es entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre las actividades y procesos que se planean para el desarrollo de competencias curriculares, para la toma de decisiones respecto a las prácticas de enseñanza y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: (SEP, 2010a)

Cierre: Se cierra la actividad con el juego elefantes y ratones, la cual es un masaje en la espalda que se da en círculo todo el equipo.

Para evaluación de la sesión, se realizó una lista de cotejo tomando los aprendizajes esperados de las competencias a favorecer durante el proyecto.

Aprendizaje Esperado	Criterios					Qué favorece	Qué obstaculiza
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre			
Recibe con respeto los puntos de vista opuestos a los propios.				*		Los maestros en la sesión sintieron la confianza de participar y externar opiniones e incluso vivencias.	
Colabora con el equipo docente y directivo en las tareas colectivas.				*		En el CAM No.8 hay cordialidad y respeto en el trabajo diario entre docentes, lo cual permite que las actividades que se viven al interior sean en todo momento cordiales y colaborativas.	
Identifica los conocimientos previos, las expectativas y los intereses de sus alumnos.		*					Es un aspecto que se tiene que robustecer como colectivo, lo cual queda evidenciado no solo en la necesidad de instrumentar una evaluación diagnóstica, sino también en la necesidad de conocer la población tan diversa que se atiende en el CAM.

Fuente: Adaptación Carolina Sandra Cabello León

Segunda Sesión

La Evaluación es una oportunidad de atención a la diversidad

Inicio

-Actividad Introdutoria: “campo minado”

El cual consiste en que todos los integrantes tienen que pasar una cuerda de un metro de altura sin tocarla, ya que del lado que se encuentran explotará, entendiendo que el trabajo en equipo está caracterizado por confianza y apoyo mutuo, ellos tienen que definir como pasarán al otro lado.

Los compañeros comparten, dialogan y se integran a todas las actividades con mucha facilidad, el clima de trabajo en las reuniones es muy agradable a pesar que los maestros se integran a ésta después del Consejo Técnico Escolar, cabe mencionar que Vero y Heriberto brindan tiempo extra a las reuniones para el proyecto, ya que ellos se retiran a la 1:00 y 2:00 respectivamente de acuerdo a sus horas de trabajo. Es gratificante ver, como se suman al equipo hasta el final de la sesión.

Desarrollo

Se recapitula lo trabajado en la sesión pasada, se pide a dos voluntarios para comentar el escenario de la fiesta con sus alumnos.

Se entrega un cuestionario previo al trabajo conceptual sobre evaluación, del cual se anexan algunos a continuación, se integra el ejercicio a continuación ya que la manera en la que el docente valora la evaluación incide en la forma de hacerlo, es decir en la manera de Evaluar, ya que no es lo mismo evaluar cuando se piensa en calificar o calificar cuando se está evaluando.

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito
Dirección General de Servicios Educativos I
Dirección Regional de Servicios Educativos
Supervisión de Zona No.5 de Educación
Centro de Atención Múltiple

Cuestionario para maestros de taller de CAM Laboral.

Instrucciones: favor de leer las siguientes preguntas y responder con base en su experiencia

1.- ¿Qué entiende por evaluación?
La evaluación son los conocimientos que han adquirido los educandos a través de un proceso de aprendizaje.

2.- ¿Qué considera para evaluar a sus alumnos?
Sus características personales, aptitudes, habilidades y destrezas así como los conocimientos.

3.- ¿Cuándo evalúa a sus alumnos?
Cuando hay un término de tema.

4.- ¿Utiliza algún instrumento para la Evaluación?
Carpetas de evaluación en el proceso de aprendizaje y Boleta de evaluación al término de ciclo escolar.

5.- ¿Para que evalúa?
Para saber el aprendizaje de un alumno.

6.- ¿Considera que la Evaluación y la Planeación sean complementarias? ¿Por qué?
Si porque primero se tiene que hacer una planeación para adquirir conocimientos y posteriormente una evaluación para saber los conocimientos adquiridos.

Figura 2. Cuestionario a docente CAM Laboral

Es importante valorar la mirada que se tiene de la Evaluación en general y de la diagnóstica particularmente, ya que es la construcción de una noción clara la que permita conocer la diversidad que se atiende, es decir lo que nos convoca en este colectivo docente.

Se puede observar en el cuestionario anterior, que la evaluación en el marco de la Reforma 2011, sigue considerandose de manera sumativa, es decir al finalizar un corte educativo. Es claro observar la separación que existe entre la planificación y la evaluación, siendo claro que la segunda es o debería ser en todo momento la antesala

a la primera. Es decir partir de una evaluación, para planificar en función de los invitados.

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa
Dirección Regional de Servicios Educativos Juárez
Supervisión de Zona No.5 de Educación Especial
Centro de Atención Múltiple No. 8

Cuestionario para maestros de taller de CAM Laboral.

Instrucciones: favor de leer las siguientes preguntas y responder con base en su experiencia

1.- ¿Qué entiende por evaluación?
Ponerle valor cuantitativo a los conocimientos del Alumno

2.- ¿Qué considera para evaluar a sus alumnos?
Criterios entre el máximo y el mínimo en cuanto habilidades y destrezas.

3.- ¿Cuándo evalúa a sus alumnos?
Cada Bimestre, que es el periodo que abarca la planeación

4.- ¿Utiliza algún instrumento para la Evaluación?
Rubricas, en cuanto al taller que tipo de actividades ya saben hacer sin necesidad de guiarlos.

5.- ¿Para que evalúa?
Para saber en que nivel se encuentra el Alumno

6.- ¿Considera que la Evaluación y la Planeación sean complementarias? ¿Por qué?
Si, porque en la planeación se plasman los "metas" o el objetivo que se quiere alcanzar en el periodo.

7.- Observaciones y comentarios.

Figura. 3 Cuestionario a docente de CAM Laboral

Es importante observar el valor exclusivamente cuantitativo que se le sigue asignando a la evaluación, resultando necesario clarificar que para entender la evaluación como una oportunidad, se debe considerar ésta de manera global, es decir abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos en la mirada del desempeño de los alumnos, hacia los cuales se dirige la "fiesta".

Se muestra el siguiente cuadro esperando que participen sobre la relación que guarda la evaluación y la planificación.



Fuente: (SEP, 2010a)

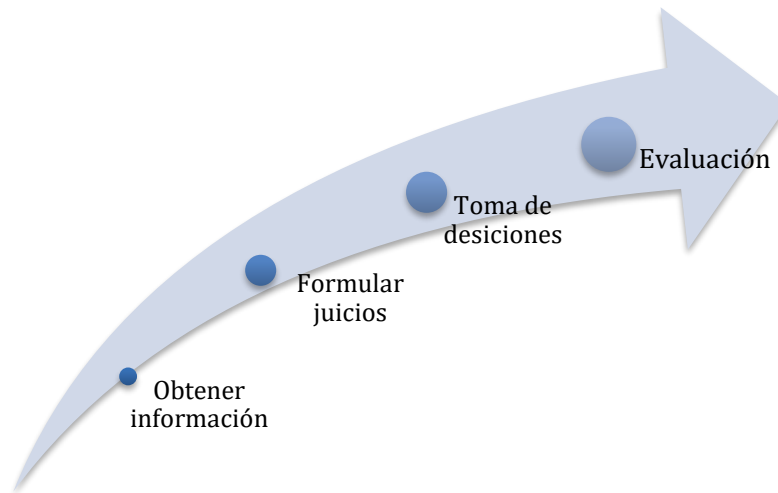
Se pide que en equipos planeen un viaje a Cancún, y que nombren lo que necesitan:

1 Obtener información: Hotel, días, ropa.

2 Formular Juicios: como se desarrolla el paseo

3 Tomar desiciones: Cómo estuvo el viaje, cómo nos fue, nos faltó tiempo, lo hacemos en otra ocasión...

Se muestra el siguiente esquema para que se orienten al respecto:



Fuente: Elaborado por Carolina Sandra Cabello León.

Se platica de igual manera que del viaje, el ejemplo: “el aprender a manejar”. Se somete a plenaria las distintas opiniones sobre que se debe saber para manejar.

Se trabaja el concepto de competencia, el cual es un referente conceptual que los maestros pedian se incluyera en el proyecto, para distinguirlo de un aprendizaje esperado, lo cual se trabajó articuladamente con las demás sesiones.

Al hablar de competencia preguntaba si en un día era posible desarrollar una competencia, el maestro Heriberto de carpintería, mencionaba que si, en grupo trabajamos el concepto de competencia y los niveles de la misma, comentando que en un día se favorecía, pero no se agotaba.

Al respecto trabajamos con el ejemplo sobre el desarrollo de la competencia manejar, revisado en Frade (2013), Ana la maestra del taller de Belleza intervino mencionando que el ejemplo era muy claro y terminando el ejemplo añadió: “Si para manejar además de desarrollar diferentes niveles de desempeño, se conjugan:

- Conocimiento: conoces el carro, sabes todos sus detalles, conoces el reglamento de tránsito.

- Habilidad: El manejar en sí es una habilidad.
- Actitud: Seguridad al volante.

Fue muy claro el ejemplo que proporcionó la maestra al grupo, con lo cual puntualizó el trabajo realizado respecto al instrumento de evaluación diagnóstica y a la clarificación del término “competencia”.

Nelida, la trabajadora social, que hace el enlace de los niños de laboral a las prácticas o al empleo, comentó muy acertadamente el caso de un niño en cocina, el cual cuenta con las habilidades y los conocimientos necesarios para insertarse a Samborns y no pudo quedarse en el trabajo puesto que no se desarrolló en él la actitud. El mencionaba que si no estaba su maestra no trabajaba. Este caso es un elemento de diagnóstico que se suma a este proyecto, ya que formar a los alumnos en este trayecto es un trabajo que envuelve grandes retos, como el anterior, el cual implica desarrollar competencias o bien, formar integralmente al alumno para que enfrente cualquier situación en el contexto al que se inserte y no únicamente en la escuela.

Por equipos se pidió que leyeran la lectura: “La Evaluación educativa: características momentos y tipos”. Por equipos comentaron y sacarón conclusiones acerca de la misma. Para finalizar la sesión se reparte impreso el siguiente recuadro:

Evaluación

Busca valorar el logro de los propósitos de la enseñanza mediante un conjunto de procedimientos para recopilar información y evidencias que permitan realizar el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y juzgar su desempeño, proceso o resultado. Puede tener tres momentos:

Diagnóstica: Para valorar el conocimiento previo o estado inicial del estudiante.

Formativa: Para retroalimentar el proceso.

Fuente: Guzmán, 2013.

Fue importante en esta sesión poder clarificar en grupo aspectos medulares de la evaluación; tales como los fines, los momentos y el sentido, los cuales fueron construidos en colectivo y con la intención en todo momento de entender la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y de conocimiento de la población atendida. Nunca como un elemento punitivo entre el docente y los alumnos. El concepto de Evaluación se ha distinguido perfectamente del de calificar.

A continuación se presenta un instrumento que recuperó los criterios valorados en la segunda sesión, en el cual se observa cual fue el área de oportunidad de la sesión:

Aprendizaje Esperado	Criterios					
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Qué favorece	Qué lo obstaculiza
Recibe con respeto los puntos de vista opuestos a los propios.				*		
Colabora con el equipo docente y directivo en las tareas colectivas.				*		
Identifica las competencias que requieren desarrollar sus alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.		*			El docente comienza a identificar la distinción entre una competencia y un contenido, es conveniente resaltar que se vislumbra cada vez más la importancia de identificar los requerimientos y necesidades de los alumnos. Situación por demás favorable para posibilitar en todo momento la atención a la diversidad.	

Fuente: Adaptación. Carolina Sandra Cabello León

Tercera Sesión

La dulzura de la Evaluación

Inicio

Presentación de la sesión con competencia y aprendizaje esperado.

Actividad Introdutoria: Realización de un postre, con los materiales que el mediador presenta.

Se les dan unos minutos para elegir materiales, los cuales son diversos pero limitados, de tal suerte que en algún equipo carecerán de lo que tiene otro. Lo anterior se maneja para evidenciar que grado de colaboración tiene el grupo y si comparten o no los materiales.

Se pedirá que lean el siguiente recuadro y que en equipo comiencen la realización del postre elegido.

El Postre

El postre es el plato de sabor dulce o agrisado que se toma al final de la comida. En la actualidad se ha buscado considerar gran variedad de ingredientes para elegir algunos menos riesgosos para la salud.

Fuente: Adaptado de DRAE 2017.

Desarrollo

Se les pidió que en equipos evalúen el postre realizado y anotarán en una hoja su resultado, el cual mostrarán al grupo junto con el postre.

Una vez evaluado el postre se definieron las siguientes cuestiones

¿Quién?

¿Para qué?

¿Qué evaluar?

¿Cómo?

¿Cuándo?

Los cuestionamientos anteriores nos llevan a la realización de un plan de Evaluación.

Plan de evaluación del postre

1. Definir la competencia a evaluar (qué).

Competencia:

Realizar un postre con bajo contenido calórico y apetitoso con la finalidad de proporcionar un sano refrigerio a los docentes de CAM Laboral con base en el plato del bien comer.

Establecer criterios de desempeño (aprendizajes esperados) a través de los indicadores.

Indicadores de logro

1. Trabaja colaborativamente
2. La presentación del postre es apetitosa
3. Utiliza ingredientes balanceados
4. Toma medidas higiénicas en la elaboración del postre

2. Seleccionar y elaborar instrumentos a utilizar. (cómo)

Rúbrica.

Aprendizajes esperados	Indicadores de logro			
	Minimo	Regular	Bueno	Excelente
Trabaja colaborativamente	Se inició la actividad, la cual no se concluyó, nadie participo.	La actividad la hizo un integrante del equipo, los demás hicieron otras actividades y al final solo se unieron con quien realizó la actividad	Los integrantes del equipo participaron con diferentes iniones o y al final las unieron haciendo así un solo producto.	Desde un inicio tenían una idea en común, por la cual trabajaron en grupo y distribuyeron acciones para lograr el fin comun.
La presentación del postre es	Se combinaron	El postre no	El postre tiene	La

apetitiva	sabores sin observar la presentación	tiene apariencia de tal.	una buena presentación	presentación y sabor del postre son excelentes.
Utiliza ingredientes balanceados	Se entrega el postre sin combinar ingredientes.	Mezcla dos ingredientes únicamente	Hay variedad de ingredientes.	Hay variedad de ingredientes y además son balanceados.
Toma medidas higiénicas	No toma medidas higiénicas en la elaboración del postre.	Utiliza utensilios limpios, sin lavarse las manos	Utiliza utensilios limpios, y se lava las manos	Tiene mucho cuidado en el entorno, los utensilios y su persona respecto a la higiene.

3. Momentos: Inicial o diagnóstica, formativa y sumativa (Cuándo).

Los maestros trabajaron la actividad del postre con mucha disposición, los materiales que eran insuficientes los compartieron, observaron que faltaban y negociaron entre todos. Conceptualizaron la evaluación de su postre de manera muy pertinente preguntaron referente a qué iban a evaluar, inicialmente se dejó abierta la evaluación, esperando la reflexión o si solo calificaban el producto, se pudo observar que partieron de la observación y de la integración de otros elementos que no solo eran el producto, por ejemplo, como el trabajo colaborativo.

Al finalizar la sesión se analizaron las boletas del CAM, la maestra de serigrafía Gloria y Karla de costura comentaron que la boleta de CAM No. 8 no estaba valorando competencias. Y de hecho se había mencionado sin embargo la pretensión de analizarlas en las sesiones es para que ellos lo observaran y lo trabajen entre pares en la siguiente actividad.

Establecer el qué y el cómo respecto a sus programas. (Identificar que se está evaluando en la boleta que tienen y cómo evaluarlo). Es el inicio del trabajo realizado en pares con cada maestro.

A continuación, se presenta el instrumento se utilizó en todas las sesiones grupales, en el cual se pudo observar como los aprendizajes esperados se movilizaron respecto al primer momento que se utilizó el mismo. El tercer aprendizaje esperado muestra de manera clara como el criterio fue favorecido particularmente en la tercera sesión.
Evaluación:

Aprendizaje Esperado	Criterios					
	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Qué favorece	Qué obstaculiza
Recibe con respeto los puntos de vista opuestos a los propios.				*		
Colabora con el equipo docente y directivo en las tareas colectivas.				*		
Identifica los conocimientos previos, las expectativas y los intereses de sus alumnos.			*			
Identifica las competencias que requieren desarrollar sus alumnos en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.				*	Es un proceso en el cual se está iniciando el docente respecto a la formación de competencias pertinentes y necesarias para la atención a la diversidad.	

Cuarta y Quinta Sesión

Inicio

Antes de iniciar el trabajo con cada docente de CAM Laboral la docente de primaria hace un ejercicio de revaloración de los instrumentos de diagnóstico empleados en el grupo de cuarto año que atiende en primaria, encontrando las siguientes áreas de oportunidad:

CAMPO FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACION				
COMPETENCIAS PARA LA VIDA: Competencias para el aprendizaje permanente. Competencias para la convivencia.				
COMPETENCIAS DE LA SIGNATURA: Use el lenguaje, en sus diferentes contextos para interactuar a partir de sus experiencias Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión. Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas. Identifica algunas características del sistema de escritura.				
APRENDIZAJES ESPERADOS:	INICIA	PROCESO	CONSOLIDADO	OBSERVACIONES
Busca complementar oralmente la información que se le presenta a partir de una imagen				
Busca imágenes y letras conocidas para leer un texto.				Comienza a leer su nombre a partir de letras conocidas
Emplea la lectura para comunicar información y preferencias. (Correspondencias entre partes escritas de un texto y partes orales, correspondencias entre unidades gráficas)				Se inicia el proceso de lectura a partir de imágenes y lo comienza a realizar con apoyo
Anticipa sobre el contenido de un texto a partir de pistas gráficas.				Esta actividad le es más placentera con un cuento.
Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales.				
Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.				Se le complica el seguimiento de indicaciones sencillas, se trabaja de manera permanente en ello
Escucha la narración de cuentos, le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.				Los cuentos motivan mucho a la alumna, quien los escucha con atención

Es necesario establecer los criterios para conocer los movimientos que tendrá el alumno en determinada competencia.

El color no otorga la claridad del nivel de desempeño que tiene cada alumno.

Si bien el alumno se mueve en el nivel de logro, en la manera que se está realizado el instrumento no hay evidencia de dónde se mueve y hacia dónde se dirige.

Fuente: Instrumento de diagnóstico elaborado por Carolina Sandra Cabello León

Dichas áreas de oportunidad se trabajaron con la mediación del maestro Felipe, Supervisor de la Zona VI de Educación Especial.

El Supervisor expresaba en la sesión la importancia de la evaluación diagnóstica y la relación que tiene ésta con el resto del año, y con la planeación. Así mismo se hizo

énfasis en la insoslayable necesidad de basarse en el Plan 2011 para instrumentar la Evaluación diagnóstica.

En la interacción con el supervisor se logró mostrar y justificar el por qué en un cuarto grado de Educación Especial se estaba interviniendo con el programa de preescolar y primero de primaria. Inicialmente el supervisor pedía se ajustará la evaluación a los estándares del currículo de cuarto año de primaria, ante lo cual se le expusieron necesidades e ideas al respecto al sentido de trabajar elementos de curricula de preescolar en un grado de primaria. Se fundamentó el por qué se trabajaba éste, aludiendo particularmente a la articulación que hay en los tres niveles de la educación básica y partiendo de que las necesidades del grupo atendido se enfrentan mejor desde la curricula de preescolar ya que permite ir desarrollando paulatinamente aprendizajes en los alumnos desde este corte escolar a nivel curricular.

Las áreas trabajadas respecto al instrumento de evaluación diagnóstica fueron particularmente evidenciar los niveles de desempeño de la competencia, logrando identificar los indicadores de logro en distintos niveles, trabajo seguido y comentado por el mismo supervisor, quien mencionaba que el trabajo que se hace al inicio de ciclo escolar respecto a la educación inclusiva tiene un fuerte soporte en la evaluación diagnóstica de donde parte la razón de ser de la actividad docente.

Se anexa a continuación uno de los cuadros construidos en la sesión entre pares con el supervisor:

CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
COMPETENCIAS DE ASIGNATURA: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos patrones del sistema de escritura. Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.				
TEMA	INDICADORES DE LOGRO			
	MINIMO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE (APRENDIZAJE ESPERADO)
USO DEL LENGUAJE ORAL	Dice su nombre y el de alguno de sus compañeros.	Usa el lenguaje para nombrar a sus compañeros y sus gustos	Usa el lenguaje para comunicarse con sus compañeros dentro del salón	Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños dentro y fuera de la escuela
USO DEL LENGUAJE ORAL	Atiende cuando se le llama por su nombre	Es atenta a cantos y rondas cortas	Sus periodos de atención aumentan cuando se le lee un cuento u otro tipo de texto.	Mantiene atención y sigue la lógica en las conversaciones
USO DEL LENGUAJE ORAL	Expresa corporalmente sus emociones; enojo, alegría, tristeza, etc.	Expresa a través de frases sus emociones	Se escusa cuando realiza una actividad que ella considera inapropiada	Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros
LENGUAJE ORAL	Sigue indicaciones sencillas como; guarda, saca, trae, etc.	Sigue indicaciones para realizar una actividad de juego; nos ponemos en círculo por ejemplo.	Realiza una serie de pasos ordenados para la elaboración de algún producto	Identifica los componentes de un instructivo.
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Observa las imágenes al hojear el libro	Observa y señala imágenes específicas de un libro, como por ejemplo el personaje principal de un cuento	Se expresa de un personaje específico del cuento a partir de la imagen.	Reconoce el tema de un cuento a partir de imágenes
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Se mantiene atenta al cuento	Menciona uno o dos personajes del cuento que le resultan significativos	Responde a preguntas sobre algún personaje de un cuento	Responde a preguntas sobre los personajes de un cuento
LENGUAJE ESCRITO	Señala cual es el calendario	Señala el calendario y los días de la semana.	Ubica los días de la semana con apoyo de la docente al hacer referencia a fechas significativas.	Sabe para que se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
LENGUAJE ESCRITO	Tiene lateralidad definida	Identifica que escribir se hace de arriba abajo.	Identifica que escribir se hace de arriba abajo y de izquierda a derecha.	Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo
LENGUAJE ESCRITO	Reconoce su nombre escrito	Hace relación entre su nombre y la palabra mamá.	Hace relación entre otros nombres con otras palabras.	Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido, paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales
OBSERVACIONES:				

Fuente: Parte de Instrumento de Evaluación Diagnóstica. Elaborado por Carolina Cabello León.

Estas sesiones fueron de gran ayuda, particularmente trabajar con el supervisor en ese acompañamiento colaborativo disipó incertidumbres respecto a la dimensión didáctica, del ser docente a partir de una adecuada instrumentación de evaluación diagnóstica. Se entendió que preguntar o pedir ayuda para el trabajo con otros puede ser una excelente oportunidad de desarrollo profesional. El instrumento logrado en

esas dos sesiones²² da cuenta de todo el trabajo que implicó y de lo gratificante que puede ser obtener un producto de un proceso tan complejo como fue la instrumentación didáctica de todo mi ser y hacer docente frente a una actividad de la misma que es la Evaluación Diagnóstica, la cual me permitió observar de manera puntual el proceso de cada alumno y entender que cada niño se mueve en procesos de distinta forma, situación que permite atender de manera inclusiva a todos los alumnos, ya que con un solo instrumento bien elaborado es posible atender la diversidad de una aula en el CAM No.8

Se trabajó una hora con cada docente para la elaboración de un plan de evaluación de una competencia laboral, de la cual ubicaron sus aprendizajes esperados y trabajaron de de cada uno de éstos los niveles de logro.

Siguiendo el esquema básico que se trabajo en el plan de evaluación del postre:

- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo?
- ¿Cuándo?

Desarrollo

Esta sesión se trabajó con tres maestros por día, de tal manera que se cubrieron dos sesiones con los seis talleres. Se trabajaron las competencias laborales, mismas que en la ultima sesión en grupo se compartieron e integraron al instrumento de evaluación, a partir del cual se definieron en colectivo que competencias evaluar en las básicas y ciudadanas. Así como la organización para la muestra pedagógica.

De las plenarios trabajadas del proyecto en sesiones previas a esta, se fue construyendo la noción de competencia, evaluación, aprendizaje esperado y

²² Una presencial y una en línea, revisando y corrigiendo el informe.

aprendizajes esperados, lo cual se desarrolló y situó en la sesión entre pares, obteniendo los siguientes productos por docente:

Taller de preparación de alimentos y bebidas con apoyo en atención a comensales:

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N° 8 "PROFESORA AMELIA GARCIA Y RUBIO" CICLO ESCOLAR 2014-2015.			
TALLER: PREPARACIÓN DE ALIMENTOS Y BEBIDAS CON APOYO EN ATENCIÓN A COMENSALES. PROFRA: LIC. MA. VERÓNICA OLARTE ROCHA			
PLAN DE EVALUACIÓN DE HIGIENE PERSONAL Y DE LOS ALIMENTOS.			
COMPETENCIA: Preparar alimentos y/o bebidas (frías o calientes) con base a las normas de seguridad e higiene.			
INDICADORES DE LOGRO: 1.-Asepsia de manos 2.-Práctica la higiene personal 3.-Maneja la higiene de los alimentos 4.-Identifica las condiciones del buen estado de las materias primas para la preparación de alimentos.			
RÚBRICA			
APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES DE LOGRO		
	EN PROCESO (MÍNIMO)	INTERMEDIO (REGULAR)	CONSOLIDADO (BUENO)
Asepsia de manos.	Desconoce la técnica para el lavado de manos en la preparación de alimentos.	Aplica con supervisión las técnicas para el lavado de manos para la preparación de alimentos.	Aplica la técnica para el lavado de manos para la preparación de alimentos.
Práctica la higiene personal.	Práctica deficientemente normas de higiene personal.	Requiere de supervisión para la aplicación de prácticas de higiene personal de acuerdo a la NOM-093.	Observa buenas prácticas de higiene personal como cabello recogido, uso de cofia, bata blanca, uñas cortas, etc. De acuerdo a las especificaciones de la NOM-093.
Maneja la higiene de los alimentos.	Desconoce las técnicas de lavado y desinfección de los alimentos.	Aplica técnicas de lavado y desinfección de alimentos con supervisión.	Lava y desinfecta los alimentos con plata coloidal con base en el tiempo estipulado para el uso del desinfectante.
Identifica las condiciones del buen estado de las materias primas para la preparación de los alimentos.	Desconoce la NOM-093 para la selección de materia prima para la preparación de alimentos.	Aplica en forma parcial las recomendaciones de la NOM-093 para la selección de materias primas para la preparación de alimentos.	Selecciona la materia prima para la preparación de alimentos según las recomendaciones de la NOM NOM-093.
Maneja la higiene de equipos y utensilios.	Desconoce las recomendaciones de la NOM-093 para el uso higiénico de equipos y utensilios.	Requiere de apoyo para seguir las recomendaciones de la NOM-093 para el uso higiénico de equipo y utensilios.	Prepara los alimentos observando las recomendaciones de la NOM-093 para el uso higiénico de equipo y utensilios.

Rúbrica elaborada a partir del ejemplo la Evaluación del postre, por la Maestra Veronica Olarte Rocha.

La maestra Verónica se muestra en todo momento participativa, la sesión en la que se trabajó con ella, fue muy breve, ella tenía estructurado el plan de trabajo, la actividad se encaminó a dudas que ella externaba sobre la elaboración del instrumento que previamente ella había preparado y llevaba en digital para platicarlo.

Taller de Carpintería:

Respetar los lineamientos de seguridad.		
MINIMO	MEDIO	EXCELENTE.
Con apoyo comienza a identificar los riesgos de el taller.	Identifica los riesgos del taller	Identifica y previene los riesgos de el taller.
No porta el equipo adecuado (Bata, Goggles)	Porta el equipo de el taller unicamente cuando se le da la indicación	Porta el equipo sin que se le indique

Fuente: Trabajo elaborado con el maestro Heriberto de carpintería a fin de instrumentar la evaluación diagnóstica en su taller

El trabajo con el maestro Heriberto fue muy gratificante, el docente tiene muchos años de experiencia en capacitación laboral, conoce su taller y se esfuerza en el trabajo diario, le fue complicado distinguir los niveles de logro de sus alumnos, sin embargo en todo momento estuvo dispuesto y al finalizar la sesión logró desarrollar el producto de la sesión con dos aprendizajes esperados y los niveles de éstos para trabajar el diagnóstico con sus alumnos.

Identifica los tipos, las características y usos de la herramienta de corte.

MINIMO (EN PROCESO)	MEDIO INTERMEDIO (EN PROCESO)	EXELENTE (CONSOLIDADO)
Que el alumno distinga una herramienta de algún otro objeto que no lo es	El alumno conoce las herramientas, las identifica pero no las sabe utilizar.	El alumno conoce y utiliza en forma adecuada ^{dos o mas} las herramientas del taller.

Fuente: Trabajo elaborado con el maestro Heriberto de carpintería a fin de instrumentar la evaluación diagnóstica en su taller.

Taller de Panadería:

El trabajo realizado con la maestra Rosa Elena fue abordado en un clima de mucho diálogo, la maestra de panadería es muy comprometida, al igual que todos los docentes, sin embargo le es muy complicado asumir un cambio, le genera ansiedad el experimentar trabajar fuera de lo ya realizado. La actividad que se realizó se encaminó para identificar las posibilidades de los alumnos que se incorporan al taller de panadería.

Competencia.
Utilice la Materia Prima, Equipo y utensilios adecuados para la elaboración de un Pan.

Rubrica.

Aprendizaje Esperado	Indicadores de logro			
	Mínimo	Regular	Bueno	Excelente
Seleccionar los Ingredientes según la receta.	- Pasa diferentes Ingredientes, sin seleccionar.	Apoya al compañero pasando los ingredientes que le indiquen	- Selecciona los Ingredientes que se van a utilizar	- Lee los Ingredientes necesarios que va a utilizar en la receta y los selecciona
Pesar y Medir los Ingredientes según la receta.	No Maneja medidas ni cantidades	Apoya al compañero pasando el equipo y utensilios que se van a utilizar	En algunas ocasiones requiere de apoyo y utilizar la Balanza	Utiliza la balanza y taza medidora.
Identifique y utilice el Equipo y utensilios en cada receta.				

Fuente: Trabajo elaborado con la maestra Rosa Elena de panadería.

Taller de Serigrafía:

El taller de Serigrafía se encuentra atendido por dos maestros, de los cuales se alterna en mañana y tarde para la atención de los alumnos, el trabajo en pares evidenció en el desarrollo de dos competencias, que la mirada de un acto es variable entre una persona y otra por lo tanto, la riqueza de compartir es fundamental en cualquier quehacer humano.

Serigrafía rubricas de competencias				
Aprendizajes esperados	INDICADORES DE LOGRO			
	Mínimo	Regular	Bueno	Excelente
Contribuir con requerimientos de seguridad e higiene, propiciando un ambiente armonioso de trabajo.	Desconoce requerimientos de seguridad e higiene No promueve ambiente de trabajo.	Intenta propiciar ambiente armonioso	Hace uso de requerimientos de seguridad e higiene, pero no se responsabiliza de ambiente armonioso.	Conoce requerimientos de seguridad e higiene, propicia ambiente armonioso.
Observa los procedimientos de emergencia establecidos por la empresa	No se apoya en procedimientos de emergencia	Observa algunos procedimientos de emergencia, de la empresa.	Observa y cumple algunos procedimientos de emergencia.	Observa, conoce y sigue procedimientos de emergencia establecidos por la empresa.
Generar alternativas de diseño bocetando de acuerdo con la información seleccionada.	Desconoce alternativas de diseño y boceto	Desconoce alternativas de diseño, pero puede elaborar boceto apartir de información.	Con apoyo sigue alternativas de diseño y bocetea apoyándose de información.	Genera alternativas de diseño y elabora bocetos con información seleccionada.

Fuente: Trabajo elaborado con la maestra Gloria Morales

Competencia: Identifica e implementa las normas de Seguridad e higiene en un ambiente de respeto y cordialidad.

	Mínimo	Medio	Alto
	Conoce los símbolos en caso de sismo, identifica al botiquín, desconoce de los elementos que lo componen, realiza las simulaciones por imitación, realiza acciones poco cuidadosas.	Conoce los elementos de la simbología de simulacros, identifica al botiquín y algunos elementos que lo componen, requiere apoyo constante para evitar accidentes; realiza simulacros con relativa seriedad.	-Conoce y aplica acciones a realizar durante el simulacro; conoce la simbología, sabe cuáles son los elementos necesarios para el botiquín; Aplica acciones para evitar accidentes.
			-Muestra disposición e interés y actúa conforme al procedimiento establecido en caso de simulacro.

Fuente: Trabajo elaborado con el maestro Jose Luis a fin de instrumentar la evaluación diagnóstica en su taller.

Como se observa se pudo lograr con la actividad la distinción de una competencia a desarrollar, de un contenido a trabajar, posibilitando con ello instrumentar una evaluación diagnóstica que evidencie el nivel de desempeño de cada alumno que se recibe en la rotación, permitiendo con ello tener claridad del proceso y los aprendizajes que se movilizarán en cada alumno.

Sexta Sesión

Inicio

Se proyecta el cortometraje denominado "Pluto my destiny animated".

Se dialoga la interpretación del video recuperándose las participaciones de cada integrante del equipo en lluvia de ideas.

Se platica sobre el movimiento a partir del corto. Y como significan ellos el movimiento en su práctica docente.

Desarrollo

Anotar y recuperar el sentido con la recta final de las sesiones en grupo.

La planeación de la sesión tuvo que ser modificada al inicio, las maestras se iban integrando paulatinamente, el salón estaba sucio, se tuvo que adecuar el salón, se puso música “The lion sleeps tonight”, al ver que no se integraban todas y que las que estaban se dispersaban armamos un círculo bailamos la canción y platicamos del significado que podría o no tener esa canción para nosotros, para todas tuvo un sentido diferente, una la sentía fresca y vibrante, otra pensó en el teatro, la trabajadora social se asumió como una leona en reposo, tranquila, hubo quien bromeando dijo que era una leona en celo, en fin la interpretación fue diversa y una muy buena actividad de inicio, para hablar de significado e interpretación, se habló del guiño de ojo a lo cual la maestra del taller de belleza Ana, compartió una anécdota, ejemplificando la interpretación, Rosi del Taller de panadería reflexionaba grupalmente lo que su esposo siempre le dice: No des por hecho nada, no emitas juicios sin saber”.

Después de platicar sobre el significado que pueden tener las cosas para cada uno se proyectó el video destinado para el inicio de la sesión y cada quien dió su interpretación. Carla participó diciendo entre otras palabras que era un movimiento de planetas, Rosi que había que superar obstáculos, Neli lo interpretó como el cambio, el cual permite crecer.

La maestra Vero de Taller de Cocina pidió la palabra, explicó que a ella le causo mucho impacto, para ella significa de moverse, y lo relacionó con su alumno Alexis, al cual no aceptaba en el taller y ahora representaba una satisfacción muy grande observar el avance que ha tenido el alumno, quien incluso ha resultado ser un excelente mesero.

A partir de su participación hablo el director y la trabajadora social sobre el mismo caso coincidiendo en que el alumno se ha movido literalmente... Con tal antecedente hablamos de movilizar saberes, lo cual era una de nuestras principales funciones.

Las maestras hablaron de conceptos como desarrollo de competencias, conflicto cognitivo, trabajo colaborativo, inclusión entre otros.

3.4.3 Socialización del Proyecto de trabajo colaborativo

Se trabajaron los instrumentos de evaluación diagnóstica para los talleres de capacitación laboral, a partir de las sesiones grupales y conjuntando el trabajo entre pares resultando entre ellos el siguiente instrumento de apoyo a la evaluación diagnóstica o inicial:

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 8 "AMELIA GARCÍA Y RUBIO"
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
Ciclo Escolar 2014-2015

ALUMNO(A): _____

EDAD _____

Nombre(s)

Apellido paterno

Apellido materno

CURP _____ INGRESO AL CAM _____ TALLER: COCINA

COMPETENCIAS		INDICADORES DE LOGRO			
BÁSICAS	Lenguaje y Comunicación	Mínimo	Regular	Bueno	Excelente
		Expresa algún tipo de emoción con lenguaje corporal	Expresa mensajes no verbales para manifestar información, utilizando lenguaje corporal.	Expresa mensajes verbales y no verbales para manifestar información sobre sí mismo y sus necesidades utilizando cualquier sistema de comunicación.	Comprende y expresa mensajes verbales y no verbales para manifestar información sobre sí mismo y sus necesidades utilizando cualquier sistema de comunicación.
Pensamiento Matemático	Sus lapsos de atención al contenido de un texto son muy cortos.	Es atento al contenido de un texto que contiene ilustraciones.	Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan las ilustraciones.	Interpreta y anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan títulos e ilustraciones.	
	Agrupar, clasifica objetos y materiales del taller, con apoyo.	Resuelve con apoyo mediante estimación y conteo problemas cotidianos.	Resuelve mediante estimación, conteo y aproximación problemas cotidianos.	Resuelve mediante conteo y estrategias propias problemas que impliquen cálculo numérico	
Pensamiento Matemático	Desarrolla nociones aditivas con materiales de su interés.	Con apoyo reparte, reúne, compara o agrupa objetos o materiales del taller.	Desarrolla nociones aditivas a través de reunir, agregar, quitar, igualar, comparar y repartir materiales u objetos de su taller.	Desarrolla nociones aditivas o de diferencia a través de reunir, agregar, quitar, igualar, comparar y repartir materiales u objetos relacionados con las actividades de sus talleres.	

COMPETENCIAS		INDICADORES DE LOGRO			
		Mínimo	Regular	Bueno	Excelente
CIUDADANAS	Exploración, conocimiento y comprensión del mundo natural y social	Se forma de manera ordenada a la entrada y salida de clases	Se desplaza con cautelosidad en el patio de la escuela y en el taller.	Identifica el sonido de la alarma sísmica y sale en orden a la zona de seguridad, evita zonas de riesgo.	Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al realizar algunas actividades en la escuela y en el taller.
		Se lava las manos antes de comer y después de ir al baño	Conoce la importancia del cuidado de sus dientes e identifica los elementos necesarios para llevar a cabo un buen cuidado bucal	Se lava manos y dientes sin apoyo y por iniciativa propia.	Aplica medidas de higiene personal como lavarse las manos y los dientes para evitar enfermedades.
Desarrollo personal y para la convivencia		Se relaciona mínimamente.	Se relaciona con actividades lúdicas de un modo más fácil.	Identifica la importancia que tiene en el grupo y se siente parte.	Aprecia sus capacidades y cualidades al relacionarse con otras personas.
		Se le dificulta regular su conducta, no respeta compromisos adquiridos.	Identifica los compromisos adquiridos dentro del salón aunque no los lleva a cabo.	Comienza a disculparse cuando se porta de manera indebida con alguno de sus compañeros.	Regula su conducta con base en compromisos adquiridos o de forma libre y responsable.

COMPETENCIAS		INDICADORES DE LOGRO			
LABORALES	Prepara alimentos y/o bebidas (frías o calientes) con base a las normas de seguridad e higiene	Mínimo	Regular	Bueno	Excelente
		Desconoce la NOM-093 para la selección de materia prima para la preparación de los alimentos.	Aplica en forma parcial las recomendaciones de la NOM-093 para la selección de materias primas para la preparación de alimentos.	Selecciona la materia prima para la preparación de alimentos según las recomendaciones de la NOM-093.	Identifica las condiciones del buen estado de las materias primas para la preparación de los alimentos.
	Utiliza la materia prima, equipo y utensilios adecuados para la elaboración de un pan.	Desconoce las técnicas de lavado y desinfección de los alimentos.	Aplica las técnicas de lavado y desinfección de los alimentos con supervisión.	Lava y desinfecta los alimentos con plata coloidal con base en el tiempo estipulado para el uso del desinfectante.	Maneja la higiene de los alimentos.
		Pasa diferentes ingredientes sin seleccionar.	Apoya al compañero pasando ingredientes solicitados.	Selecciona con apoyo los ingredientes que se van a utilizar en la receta.	Selecciona los ingredientes según la receta.
	No maneja medidas ni cantidades.	Apoya al compañero pasando el equipo y utensilios que se van a utilizar.	Utiliza la báscula con apoyo.	Utiliza la báscula y taza medidora.	

La realización de la rúbrica anterior implicó el trabajo del colectivo docente, es este instrumento la pauta para determinar la planificación en los talleres, para favorecer la práctica del docente de Educación Especial, ya que permite visualizar los niveles de logro de los alumnos lo que posibilita tener conocimiento de la diversidad que se está atendiendo y sobre todo porque se parte de que el alumno puede moverse dentro del mismo proceso lo cual será observado y valorado durante el último trayecto de formación en el CAM No.8.

La organización de la muestra pedagógica fue realizada por los maestros de grupo, la actividad resultó muy motivante para los alumnos y los padres de familia quienes

acompañaron en todo momento el evento, particularmente la mamá de Alexis el alumno en silla de ruedas que se incorporó al taller de cocina resultando ser mesero en la muestra lo cual fue una agradable sorpresa para la comunidad escolar.

A continuación, se muestran dos figuras que dan cuenta del mesero en la muestra pedagógica, se trata de Alexis el alumno que se incorpora al taller de cocina a partir de valorar la diversidad como una oportunidad, es el primer alumno en silla de ruedas en el taller y los resultados han sido muy buenos.



Figura 2 y 3. Alexis, el alumno en silla de ruedas que se integra en el taller de cocina a partir del trabajo realizado en el proyecto de intervención, los compañeros maestros apoyaron en todo momento a la maestra para la inclusión del niño al taller.



Capítulo 4

Análisis de la Intervención en el CAM No.8

La intervención educativa del presente trabajo se encaminó en todo momento a la búsqueda constante de herramientas para la atención a la diversidad, encontrándose, que una posibilidad es, la evaluación diagnóstica desde la colaboración entre docentes como una estrategia de atención a la diversidad.

En el párrafo anterior se hace hincapié en el hallazgo de investigación y se mira en retrospectiva para dar paso al último capítulo donde se retoma la evaluación, esta vez como la valoración del proceso de indagación, que da origen a la propuesta de intervención, misma que fue trabajada, con soporte en Plan y Programas 2011, y que es necesario que sea evaluada, puesto que hablar de una propuesta terminada y exenta de valoración sería erróneo. Para ello se siguen los principios de la investigación-acción y de la misma evaluación. Por lo anterior, el presente capítulo basa su estructura en algunos elementos del Modelo de Evaluación de Stufflebeam (2015) a partir del cual se toman los siguientes rubros a Evaluar: Contexto, Proceso y Resultados.

4.1 Valoración del Contexto

Una ventaja en la intervención que se realizó en el CAM No. 8 fue la claridad en la definición del contexto institucional, ya que se tuvo la inigualable oportunidad de situar a partir de ello prácticas y necesidades en torno a la institución y al colectivo que la conforma, situación que permitió particularizar la población del proyecto de intervención.

Por otro lado y haciendo la valoración del contexto ya de manera específica en el ámbito a intervenir se puede identificar la población del proyecto y las necesidades que guarda la misma respecto al diagnóstico socioeducativo el cual evidencia la necesidad inexcusable de valorar la diversidad en el ejercicio profesional de la

práctica docente entre pares, lo cual oferta posibilidades no solo para el colectivo sino también para quien emprende el rumbo hacia la colaboración.

Es a partir de la claridad que se tiene en el contexto y en el diagnóstico que desde este apartado se puede avanzar hacia el siguiente rubro a evaluar que es la intervención, conceptualizada en el modelo de Stufflebeam como el proceso.

La evaluación que se hace a la primera parte del trabajo se puede vislumbrar en la siguiente lista de cotejo que tiene el alcance del modelo de evaluación desde la puesta en marcha de la intervención:

Categoría	Contexto		
	Si	No	Observaciones
Define el contexto institucional.	*		La definición del contexto institucional fue un paso medular en todo el desarrollo del proceso, la claridad de éste y el dominio de sus alcances hicieron posible los siguientes pasos en la investigación.
Identifica la población del proyecto.	*		La población del proyecto se clarifica desde el momento que se aborda la metodología de la investigación acción, ya que además de implicar a los alumnos en el proyecto se integra la indagación en la práctica docente, lo cual involucra a todas las dimensiones de la práctica profesional.
Identifica el objeto de estudio y valora sus necesidades.	*		Este aspecto y el diagnóstico fue reconocido desde las dimensiones de Cecilia Fierro, lo que permitió tener claras las necesidades del docente frente al contexto y problematizar entorno al mismo y a la práctica docente.
Diagnóstica el problema	*		El diagnóstico del problema está clarificado en un apartado particular, brindando los puntos determinantes de éste mismo en dicho apartado.
Las metas propuestas son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas	*		Si, la investigación acción como fundamento metodológico marca las pautas para ir caminando en el proceso, de manera concatenada, en todas las fases de la investigación, es por ello que la coherencia entre las necesidades y las metas es coherente.

Fuente: Lista de cotejo elaborada por Carolina Cabello León a partir del modelo de Stufflebeam.

4.2 Análisis de la Estrategia de Intervención

Es a partir del trabajo de indagación y particularmente de intervención que se entienden las dimensiones de la práctica docente, la necesidad de reflexionar en el hacer, aporta posibilidades no solo de logro, sino de autocrítica, que no se consiguen de otra manera que no sea en la práctica. Fue complejo asumir la necesidad de profesionalización a la par que se desarrollaba, sin embargo, hoy se puede plantear como una fortaleza del presente trabajo, lograr entender que para intervenir en cualquier problemática del contexto escolar es necesario contemplar cada dimensión de la práctica docente quedando claro que si el docente sabe hacia dónde mueve su hacer cotidiano será más fácil movilizar saberes, habilidades y actitudes en los otros y con los otros.

En el párrafo anterior se habla de la profesionalización docente como una fortaleza de la estrategia de intervención la cual a partir del modelo de Evaluación de Stufflebeam se evalúa como un proceso en el cual existió la vinculación entre docentes como otra fortaleza del trabajo, a su vez que fue gestándose la colaboración como parte determinante de la estrategia emanada de la intervención la cual fue atender a la diversidad desde el conocimiento de la misma y cabe mencionar que la colaboración que surgió entre los docentes de CAM trascendió a la población de intervención que fueron los docentes de CAM Laboral y se propagó en CAM primaria surgiendo desde el colectivo de CAM la propuesta de continuar con la colaboración a partir de evaluación diagnóstica hacia la planeación de proyectos que se han iniciado a trabajar conjuntamente y que abren el espiral de la investigación acción en otros procesos que se originaron a raíz de éste que se presenta.

Otra fortaleza que se puede mencionar de la intervención fue el uso de materiales didácticos diversos, vinculación con Plan y Programas, y particularmente el uso de instrumentos de evaluación que se presentaron en el capítulo 3 como parte de la intervención, elementos que permitieron estructurar la planeación del proyecto de

trabajo en equipo con la evaluación permanente del mismo, lo cual permitió entender en todo momento el rumbo que emprendían las acciones realizadas en cada sesión.

El objetivo de intervención fue alcanzado, se logró la colaboración y fue posible evidenciar la necesidad de atención a la diversidad mediante instrumentos que evalúan el desempeño de cada alumno en un mismo grupo, si bien se evaluaba antes de la intervención se logra hacerlo a partir del desempeño de cada alumno, lo cual fue posible con la mirada de dos o más personas al construir un instrumento.

Las competencias docentes planteadas para contribuir a partir de la intervención fueron las siguientes:

- Trabaja colaborativamente para el fortalecimiento de su práctica docente frente a la diversidad.
- Diagnostica y considera las necesidades de aprendizaje de su grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.
- Reconoce que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar su planeación.

El alcance de la intervención impactó en todo momento en el desarrollo de estas tres competencias que incidieron en la dimensión didáctica e institucional del docente de CAM No. 8, resultando a partir de la intervención un docente comprometido con la diversidad y con la posibilidad de afrontarla. Es muy importante mencionar que aparte de las evidencias de logro del proyecto existen otras más que han rebasado el trabajo planeado en el presente proyecto, las cuales fueron: El desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de CAM con la colaboración de docentes, directivos y padres de familia, entre las acciones implementadas, encontramos las siguientes; reorganización de la biblioteca escolar, inicio de planeación conjunta para el desarrollo de proyectos en todo el CAM, no solo laboral y cuarto año. Con lo anterior se quiere decir que no hay trabajo estático en una escuela y que afortunadamente

para la escuela de la muestra el desarrollo de competencias y el trabajo colaborativo se ha continuado²³.

Las metas se cumplieron con apoyo de todo el colectivo docente. La postura del docente que aprende con los otros, del puente entre uno y otro funciona de tal manera que hoy el CAM es muestra del trabajo colaborativo entre sus docentes, los cuales han asumido que cualquier trabajo realizado en colaboración es mejor.

La metodología del proyecto resultó una muy buena oportunidad en el centro de Trabajo, a partir del cierre del proyecto de trabajo en equipo se han trabajado tres proyectos más a nivel escuela, los cuales dan razón del inicio del trabajo de la metodología en el CAM, a la que aún le falta mucho por perfeccionar, sin embargo se ha iniciado. Se han traspasado las barreras entre los salones para generar resultados como institución ya no como figura docente y para ello la evaluación y el acompañamiento colaborativo han sido esencial. Todo encaminado a la búsqueda oportuna de atender a la diversidad del CAM No.8.

Se han abordado fortalezas de la estrategia de intervención como proceso, sin embargo, también es importante considerar las áreas de oportunidad que se encontraron: una de ellas fue las adecuaciones a los tiempos (una sesión no se pudo tomar de acuerdo a los tiempos) lo cual movilizó la diferencia de un mes lo planeado.

Otro aspecto en cuanto a los tiempos fue que en ocasiones se tenía que flexibilizar la actividad de inicio, ya que para empezar la tolerancia se abría no a 5 minutos sino a 10, situación que parece sencilla y pero que mueve la estructura de la planeación, afortunadamente no es una situación que exceda de manera directa en el logro de objetivo de intervención, ya que los tiempos, gracias a los maestros se ajustaron oportunamente.

²³ Ver anexo 3

Categoría	Proceso		
	Si	No	Observaciones
Existe vinculación entre el programa y los diversos actores	*		
Uso de materiales didácticos en la intervención	*		Se utilizaron diversos materiales, sin embargo se considera que pudo haber sido posible ocupar más.
Los instrumentos de evaluación de la intervención dan cuenta del avance didáctico	*		
Existen evidencias del proceso.	*		

Fuente: Lista de cotejo elaborada por Carolina Cabello León a partir del modelo de Stufflebeam.

Para dar cierre al apartado de capítulo se analiza una última área de oportunidad, la cual se puede ver clara en el instrumento de evaluación que apoya este apartado, el cual es el uso de materiales didácticos, si bien se trabajaron diversos, se considera al cierre del proyecto que pudieron ser más, como películas, ya que se trabajaron solo videos cortos, y la música empleada pudo haber sido más, con la recapitulación del trabajo se encuentran más posibilidades de actuación que en su momento no se pensaron y cuya implementación se proyectó a otros trabajos.

4.3 Análisis del Resultado

Hasta el momento se ha analizado de manera breve el contexto y el proceso de la propuesta de intervención, que confluyen en el resultado, para lo cual el análisis que se presenta está dividido en dos apartados, en el primero se abordan los resultados respecto a la colaboración y en el segundo se aborda lo concerniente a evaluación.

4.3.1 Trabajo Colaborativo ante la diversidad.

El primer sentido de la intervención fue caminar en todo momento a la colaboración, para atender a la diversidad, es por ello que en este primer apartado del capítulo se

hace la valoración de los logros sumados desde el proyecto a la colaboración de la institución:

“Las comunidades educativas de las escuelas no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional, ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias. Por tal razón resulta indispensable que a través de la búsqueda y experiencia reflexiva sobre la cultura de la comunidad educativa se tienda a su reconstrucción para generar de manera natural y espontánea la necesidad del trabajo colaborativo en la concreción de los aprendizajes de los alumnos” (UPN, 2003; pág.6).

Es posible afirmar a partir del trabajo realizado y en concordancia con la cita anterior que cada comunidad escolar tiene peculiaridades que le dan sustento a las prácticas efectuadas al interior de la misma, una de ellas es el sentido de pertenencia que tiene cada docente en la comunidad escolar en la que instaura su práctica educativa. Dicha pertenencia permite movilizar en colectivo acciones en beneficio no de la individualidad, sino de la comunidad para la cual son y de la cual forman parte.

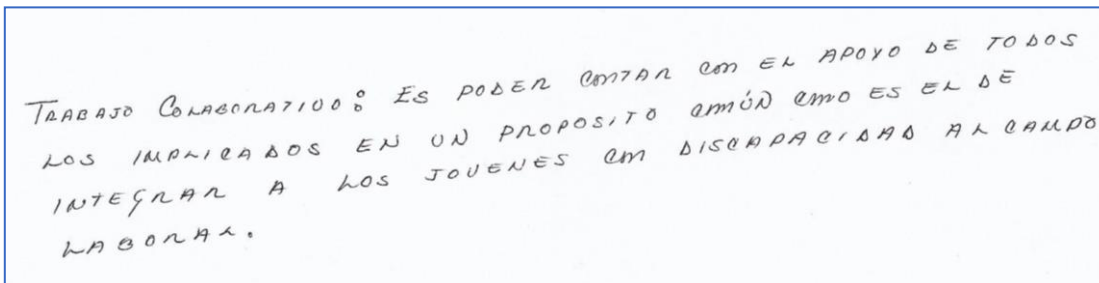
Las afinidades y la posibilidad de interacción que hay en el CAM No. 8 permitió instaurar la propuesta de un trabajo colaborativo. Lo que pareciera un imaginario o un ideal sin viabilidad se convirtió en un proyecto y en la mejor manera de interacción de una comunidad que día a día se gestaba, para lo cual solo bastó establecer la posibilidad de reflexión, el diálogo y los tiempos pertinentes para su realización.

Se ha mencionado con anterioridad que el trabajo que hace cotidianamente el director del CAM No. 8 con el cuerpo docente incluye el ideario en todo momento de una comunidad, un equipo al que bastaba perfilar el hacer, hacia un fin común para lograr trabajar en verdadera colaboración, lo cual se logró a partir de las condiciones contextuales que vive el colectivo frente a la RIEB, ya que en todo momento el trabajo realizado en el proyecto era parte de una necesidad que compartían todos y que resolverían de la misma manera en que la padecían “todos”.

El trabajo colaborativo con soporte metodológico en la investigación acción posibilitó hacer de una problemática colectiva una oportunidad inminente de aprendizaje cuya esencia, es colaborativa, ya que se realiza en grupo por las personas implicadas; creándose una comunidad autocrítica de personas que trabajan, colaboran y construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa sin imposición.

Cabe señalar la importancia que tiene la última frase del párrafo anterior la cual refiere sin imposición, elemento medular en el trabajo colaborativo y en la búsqueda de apropiación de todo lo que se construye a favor del aprendizaje de los alumnos, ya que como bien lo menciona Santos Guerra (2010) los verbos aprender, amar y leer tienen una imposible conjugación en imperativo. Es decir, un trabajo que impacte en la dimensión institucional debe partir de la pertenencia de los integrantes de la institución, nunca imponiéndolo ni mucho menos buscando solución al exterior, ya que el trabajo emanado del exterior sería una práctica vacía en tierra estéril. Lo certero fue escuchar las necesidades internas y trabajar con una de ellas.

Es necesario señalar que la intervención se fue perfilando al desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad, competencias que se movilizaron en colectivo y cuya finalidad en todo momento fue la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la inclusión de ellos en el mundo laboral.



TRABAJO COLABORATIVO: ES PODER CONTAR CON EL APOYO DE TODOS
LOS IMPLICADOS EN UN PROPOSITO COMUN EN EL DE
INTEGRAR A LOS JOVENES CON DISCAPACIDAD AL MUNDO
LABORAL.

Fuente: Nelida Diluvina Martínez Montesinos. CAM No. 8. Sexta sesión.

La evidencia tangible del trabajo realizado en colaboración fueron las reuniones de principio a fin entre el colectivo docente de laboral, la realización de la muestra pedagógica, el instrumento de Evaluación diagnóstica en laboral que permitió la movilización de saberes en los alumnos, ya que fue posible trabajar una actividad instrumentada en colaborativo y a razón de la atención a la diversidad, entendiendo en todo momento que la mejor manera de atender a la diversidad es conocerla y esto es posible a partir de un diagnóstico que dé cuenta de las estrategias de enseñanza que se pueden emplear para atender desde una mirada docente las diversas miradas del alumnado.



Figura 4. Maestros de Cam Laboral en la muestra pedagógica.

En todo momento el trabajo colaborativo estuvo presente en el desarrollo del proyecto, las rúbricas trabajadas por sesión muestran como se desarrolló éste siempre en un clima de respeto, participación y buen ánimo. Así como la muestra pedagógica en la cual imperó la participación, la mediación docente encausada al desarrollo de competencias de los alumnos, mismas que se evidenciaron en la misma.

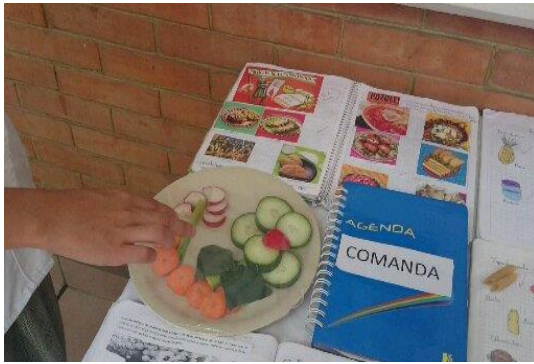


Figura 5. Alimentos preparados por los Alumnos para la muestra pedagógica.



Figura 6. Alumno del taller de cocina.



Figura 7. Alumnos y docentes valorando las materias primas del taller.

Competencia:

Prepara alimentos y/o bebidas (frías o calientes) con base a las normas de seguridad e higiene

Aprendizaje Esperado:

Identifica las condiciones del buen estado de las materias primas para la preparación de los alimentos.

Como ya se mencionó en un apartado previo a este existe evidencia de otros proyectos que se encaminaron a partir del que se presenta, dichos proyectos forman parte inherente de la intervención, sin embargo no son parte de la puesta en marcha del proyecto por lo tanto se anexarán al final evidencias de las mismas como señal de que el proceso continuo con otros fines y hacia nuevos resultados, este proyecto que se inicia con la intervención fue rebasado, sin embargo cumplió con el objetivo de intervención y a la fecha de cierre y registro de resultados se continua moviendo la estructura de trabajo en la institución. Ahora se trabaja desde la figura de Maestro de Taller de Lectura y Escritura, que ha sido una nueva oportunidad para continuar con la inacabada y siempre necesaria profesionalización docente.

4.3.2 La Evaluación diagnóstica una posibilidad de atención a la diversidad

Es desde el trabajo colaborativo que se produce la posibilidad de atender a la diversidad, es entendido que evaluar en el contexto de la RIEB implica grandes oportunidades que trascienden la calificación y estandarización de los alumnos:

“El diagnóstico debe verse a todas luces como el origen y fundamento de toda planificación didáctica, y no sólo como una descripción de estilos y ritmos de aprendizaje donde ubicar a los niños.

Aquí proponemos una perspectiva más cercana para definir cualidades del aprendizaje de los alumnos y sus niveles de dominio y desarrollo; descripciones de sus manifestaciones que sean útiles a la hora de tomar decisiones en la elaboración de los planes de trabajo; (...) integrar en un plan de clase lo que sabe de sus alumnos y lo que sabe acerca de lo que deben aprender” (Sánchez, 2016; pág. 41).

Es posible asumir desde el trabajo realizado en beneficio de la dimensión didáctica del docente de CAM de cuarto año que a partir de la evaluación diagnóstica se pueden visualizar las posibilidades de intervención en el aula y a favor del desarrollo de aprendizajes de los alumnos, atendiendo en todo momento a la diversidad. “Cada alumno es distinto; cada persona, es una combinación única e irrepetible de características. Un grupo de alumnos jamás será totalmente homogéneo” (Sánchez, 2016; pág. 49). Por ello, es fundamental que clarifique la forma de evaluar e intervenir de acuerdo a la diversidad.

El instrumento de evaluación diagnóstica trabajado a partir del proyecto en colaborativo, particularmente en la sesión entre pares otorga al docente de grupo una mirada diversa de un mismo grupo posibilitando desde un instrumento el conocimiento de la diversidad con la que se trabaja, y a razón de ello atenderla.

Para trabajar este instrumento fue necesario focalizar los aprendizajes esperados que se trabajarían durante el ciclo escolar, para con ello favorecer las competencias por asignatura. El instrumento es una rúbrica que detalla los niveles de desempeño del alumno, donde se sombrea con azul el indicador que evidencia donde se encuentra el alumno respecto a la competencia y el aprendizaje esperado a favorecer.

CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
Alumno: Conde Vázquez Emmanuel. Edad: 12 años. Discapacidad Intelectual (Microcefalia) Grado y Grupo 4ºB.				
COMPETENCIAS DE ASIGNATURA A DESARROLLAR: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos patrones del sistema de escritura. Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.				
TEMA	INDICADORES DE LOGRO			
	MINIMO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE (APRENDIZAJE ESPERADO)
USO DEL LENGUAJE ORAL	Dice su nombre y el de alguno de sus compañeros.	Usa el lenguaje para nombrar a sus compañeros y sus gustos	Usa el lenguaje para comunicarse con sus compañeros dentro del salón	Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños dentro y fuera de la escuela
USO DEL LENGUAJE ORAL	Atiende cuando se le llama por su nombre	Es atento a cantos y rondas cortas	Sus periodos de atención aumentan cuando se le lee un cuento u otro tipo de texto.	Mantiene atención y sigue la lógica en las conversaciones
USO DEL LENGUAJE ORAL	Expresa corporalmente sus emociones; enojo, alegría, tristeza, etc.	Expresa a través de frases sus emociones	Se escusa cuando realiza una actividad que él considera inapropiada	Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros
LENGUAJE ORAL	Sigue indicaciones sencillas como; guarda, saca, trae, etc.	Sigue indicaciones para realizar una actividad de juego; nos ponemos en círculo por ejemplo.	Realiza una serie de pasos ordenados para la elaboración de algún producto	Identifica los componentes de un instructivo.
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Observa las imágenes al hojear el libro	Observa y señala imágenes específicas de un	Se expresa de un personaje específico del	Reconoce el tema de un cuento a partir de imágenes

		libro, como por ejemplo el personaje principal de un cuento	cuento a partir de la imagen.	
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Se mantiene atento al cuento	Menciona uno o dos personajes del cuento que le resultan significativos	Responde a preguntas sobre algún personaje de un cuento	Responde a preguntas sobre los personajes de un cuento
LENGUAJE ESCRITO	Señala cual es el calendario	Señala el calendario y los días de la semana.	Ubica los días de la semana con apoyo de la docente al hacer referencia a fechas significativas.	Sabe para que se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
LENGUAJE ESCRITO	Tiene lateralidad definida	Identifica que escribir se hace de arriba abajo.	Identifica que escribir se hace de arriba abajo y de izquierda a derecha.	Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo
LENGUAJE ESCRITO	Reconoce su nombre escrito	Hace relación entre su nombre y la palabra mamá.	Hace relación entre otros nombres con otras palabras.	Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido, paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales
OBSERVACIONES:				

CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
Alumno: Peña Cuadros Diego César Edad: 9 años. Discapacidad Intelectual Grado y Grupo 4ºB.				
COMPETENCIAS DE ASIGNATURA: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos patrones del sistema de escritura. Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.				
TEMA	INDICADORES DE LOGRO			
	MINIMO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE (APRENDIZAJE ESPERADO)
USO DEL LENGUAJE ORAL	Dice su nombre y el de alguno de sus compañeros.	Usa el lenguaje para nombrar a sus compañeros y sus gustos	Usa el lenguaje para comunicarse con sus compañeros dentro del salón	Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños dentro y fuera de la escuela
USO DEL LENGUAJE ORAL	Atiende cuando se le llama por su nombre	Es atento a cantos y rondas cortas	Sus periodos de atención aumentan cuando se le lee un cuento u otro tipo de texto.	Mantiene atención y sigue la lógica en las conversaciones
USO DEL LENGUAJE ORAL	Expresa corporalmente sus emociones; enojo, alegría, tristeza, ect.	Expresa a través de frases sus emociones	Se escusa cuando realiza una actividad que él considera inapropiada	Dialoga para resolver conflictos con o entre sus compañeros
LENGUAJE ORAL	Sigue indicaciones sencillas como; guarda, saca, trae, etc.	Sigue indicaciones para realizar una actividad de juego; nos ponemos en círculo por ejemplo.	Realiza una serie de pasos ordenados para la elaboración de algún producto	Identifica los componentes de un instructivo.
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Observa las imágenes al hojear el libro	Observa y señala imágenes específicas de un libro, como por ejemplo el personaje principal de un cuento	Se expresa de un personaje específico del cuento a partir de la imagen.	Reconoce el tema de un cuento a partir de imágenes
USO DEL LENGUAJE ESCRITO	Se mantiene atenta al cuento	Menciona uno o dos personajes del cuento que le resultan significativos	Responde a preguntas sobre algún personaje de un cuento	Responde a preguntas sobre los personajes de un cuento

LENGUAJE ESCRITO	Señala cual es el calendario	Señala el calendario y los días de la semana.	Ubica los días de la semana con apoyo de la docente al hacer referencia a fechas significativas.	Sabe para que se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
LENGUAJE ESCRITO	Tiene lateralidad definida	Identifica que escribir se hace de arriba abajo.	Identifica que escribir se hace de arriba abajo y de izquierda a derecha.	Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba abajo
LENGUAJE ESCRITO	Reconoce su nombre escrito	Hace relación entre su nombre y la palabra mamá.	Hace relación entre otros nombres con otras palabras.	Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido, paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales
OBSERVACIONES:				

Como se puede ver en los instrumentos anteriores, ambos alumnos son de 4° año, uno es más grande de edad, no obstante la mirada a los aprendizajes esperados a desarrollar muestran que tiene un nivel de desempeño más bajo con respecto a su compañero que es menor. Razones como las anteriores permiten vislumbrar con claridad que realidades se viven en un grupo, donde la mayoría de las discapacidades de los alumnos es intelectual.

Hoy se tiene la claridad de que el nivel de desempeño de cada alumno debe valorarse no en función del otro, sino de él mismo y de los movimientos que él realice entorno a sus propios procesos, todo ello es posible a partir de un diagnóstico y por lo cual es necesario y fundamental que la evaluación formativa dentro del aula siempre este en función de un diagnóstico que posibilite la atención a la diversidad.

Los aspectos a valorar sobre cada alumno y su desempeño se muestran de manera muy precisa en el mismo instrumento cuya fortaleza es proporcionar el rumbo exacto que tomará el aprendizaje esperado determinado en cada alumno. Anterior a este instrumento no se especificaba la interpretación de mínimo o excelente, bien se podía

valorar de modo cuantitativo, no así cualitativamente, este instrumento permite valorar de modo cualitativo los saltos que dará el alumno en los aprendizajes esperados durante el ciclo escolar.

Conclusión

Iniciar un proceso de reflexión en torno a una realidad como lo es la práctica docente en cualquiera de sus dimensiones es tan complejo como asumir las problemáticas entorno a la misma, y más aún formar parte de ellas. No obstante, el resultado en la indagación que el docente pueda hacer de su realidad dentro del aula, existe la sensibilización y ésta aporta una gama de posibilidades entorno al suceso que era problema y una vez asumido se convierte en oportunidad de intervención no solo para con los otros, sino para quien lo enfrenta.

A partir del trabajo de indagación y particularmente de intervención es posible entender las dimensiones de la práctica docente, la necesidad de reflexionar en el hacer, aporta posibilidades no solo de logro, sino de autocrítica, que no se consiguen de otra manera que no sea en la práctica.

Es posible afirmar partir de la investigación, que la diversidad en un aula del CAM es evidentemente compleja, aunado al hecho de que los alumnos enfrentan barreras para la participación social en su mayoría con diagnóstico de discapacidad intelectual, sin embargo, nada imposibilita que permee el modelo de atención inclusiva en las aulas de dicha institución, que si bien su aplicación es complicada más no imposible.

A través de la intervención realizada en el CAM No. 8 se pudo valorar el impacto de la implementación de la evaluación diagnóstica desde la colaboración entre docentes como una estrategia de atención a la diversidad, es decir la experiencia obtenida permitió encontrar herramientas a partir del trabajo colaborativo que aportaron ideas y estrategias de atención a la diversidad.

El instrumento de evaluación diagnóstica trabajado a partir del proyecto en colaborativo, particularmente en la sesión entre pares, otorga al docente de grupo una mirada diversa de un mismo grupo posibilitando desde un instrumento el conocimiento de la diversidad que se atiende.

Como otro elemento que derivó de la presente intervención fue el aceptar que la profesionalización constante es necesaria en la práctica docente y que esta fortaleza debe identificarse como básica para saber hacia dónde se mueve el hacer cotidiano docente, con lo que será más fácil movilizar saberes, habilidades y actitudes en los otros y con los otros.

Es importante reiterar que la intervención planeada inicialmente trascendió a la población de intervención que fueron los docentes de CAM Laboral, extendiéndose a la Primaria, surgiendo desde el colectivo de CAM la propuesta de continuar con la colaboración ya no solo para la evaluación diagnóstica, sino para la planeación de proyectos que se han iniciado a trabajar conjuntamente y que abren el espiral de la investigación acción en otros procesos que se originaron transversalmente a éste que se presenta.

Es satisfactorio el saber que con el presente proyecto de intervención se dejaron varios elementos de mejora y desarrollo de las competencias docentes y de trabajo colaborativo que incidieron en la dimensión didáctica e institucional del CAM No. 8, así como en la operación y planeación diaria de los trabajos cotidianos, tales como la reorganización de la biblioteca escolar, el inicio de planeación conjunta para el desarrollo de proyectos en todo el CAM. Las metas se cumplieron con apoyo de todo el colectivo docente. La postura del docente que aprende con los otros, del puente entre uno y otro funcionó de tal manera que hoy el CAM es muestra del trabajo colaborativo entre sus docentes, los cuales han asumido que cualquier trabajo realizado en colaboración es mejor.

La metodología del proyecto resultó una muy buena oportunidad para el CAM No. 8, ya que a partir del cierre del proyecto de trabajo en equipo se han trabajado tres proyectos más a nivel escuela, los cuales dan razón del inicio del trabajo de la metodología, a la que aún le falta mucho por perfeccionar, sin embargo, se ha iniciado. Se han traspasado las barreras del salón para generar resultados como una

comunidad escolar, para lo que ha sido esencial la evaluación y el acompañamiento colaborativo, con el fin último de atender a la diversidad.

Es posible afirmar que cada comunidad escolar tiene peculiaridades que le dan sustento a las prácticas efectuadas al interior de la misma, una de ellas es el sentido de pertenencia que tiene cada docente en la comunidad escolar en la que instaura su práctica educativa. Dicha pertenencia permite movilizar en colectivo acciones en beneficio no de la individualidad, sino de la comunidad para la cual son y de la cual forman parte.

Lo que pareciera un imaginario o un ideal sin viabilidad se convirtió en un proyecto y en la mejor manera de interacción de una comunidad que día a día se gesta, gracias a las afinidades y la posibilidad de interacción que hay en el CAM No. 8 permitió instaurar la propuesta de un trabajo colaborativo, para lo cual solo bastó establecer la posibilidad de reflexión, el diálogo y los tiempos pertinentes para su realización. Por otra parte, fue necesario escuchar las necesidades internas y trabajar con una de ellas, sin dejar de señalar que la intervención se fue perfilando al desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad, competencias que se movilizaron en colectivo y cuya finalidad en todo momento fue la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la inclusión de ellos en el mundo laboral.

Se ha mencionado con anterioridad que el trabajo que hace cotidianamente el Director del CAM No. 8 con el cuerpo docente incluye el ideario en todo momento de una comunidad, un equipo al que bastaba perfilar el hacer, hacia un fin común para lograr trabajar en verdadera colaboración.

El trabajo colaborativo cuyo fundamento metodológico fue la investigación acción viabilizó hacer de una problemática colectiva una oportunidad de aprendizaje cuya esencia, es colaborativa, ya que se realiza en grupo por las personas implicadas;

creándose una comunidad de personas que trabajan y construyen de manera participativa sin imposición.

Hoy se tiene la claridad de que el nivel de desempeño de cada alumno debe valorarse no en función del otro, sino de él mismo y de los movimientos que él realice en torno a sus propios procesos, todo ello es posible a partir de un diagnóstico y por lo cual es necesario y fundamental que la evaluación formativa dentro del aula siempre este en función de un diagnóstico que posibilite la atención a la diversidad.

Por lo antes descrito, podemos señalar que el objetivo de intervención fue alcanzado, logrando la colaboración, así como el evidenciar la necesidad de atención a la diversidad mediante instrumentos que evalúan el desempeño de cada alumno en un mismo grupo, lo cual fue posible con la mirada de dos o más personas al construir un instrumento que busca atender la diversidad en todo momento.

Fuentes de Consulta

Aboites, H. (2012). *La medición de una Nación. Los primeros años de la evaluación en México, historia de poder y resistencia (1982-2010)* México: Ítaca./UAM.

Ainscow, M. Y Booth, T. (2002). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. UNESCO, Madrid. Revisada el 28 de marzo del 2016. Tomada de:

[Http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf)

Alanis, H. (2013). *Docencia y construcción del pensamiento. Experiencia y práctica docente desde el aula*. México: Trillas.

Alegre, M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.

Álvarez, C. (2011). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. México: Editorial la muralla.

Bazdrech, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Secretaría de Educación de Jalisco.

Brinkmann, S. (2013). *Cualitative Intervienwing*. United States of America:

Oxford University Press.

Cano, M. y García, T. (2010). *La investigación colaborativa. Una experiencia en el desarrollo del proyecto educativo*. México: Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana.

- Casanova, A. (1998). *La Evaluación Educativa. Escuela Básica*. España: SEP, Cooperación Española.
- Castañeda, S. (2006). Resignificando la Evaluación del aprendizaje. En VII Congreso Nacional de Investigación. Conferencias Magistrales. (pp. 91-122). México. 30 de octubre al 2 de noviembre del 2005. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Y SEP.
- Díaz Barriga, F. Y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, presidente del informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México.
- Escotto, J. (2015) En: *Conferencia el autismo en el salón de Clases*. Jueves 12 de febrero, México, Hospital Psiquiátrico Infantil: Juan N. Navarro
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Revisada el 15 de abril del 2016 Tomada de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fierro, C. et. al. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción*. México: Paídos.
- Frade, L. (2013). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1994) *La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental*. Universidad de Toronto. Revista de Educación. No. 304.

- Galeano, E. (2011) Canal3-Televisión de Cataluña S.A. Jaume Barberà, director y presentador del programa "Singulars", entrevista a Eduardo Galeano. Tomada de: <https://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY>
- García, M. Y Bernal, E. (2014). La intervención Pedagógica (Capsula 1). México.
- Garduño, A. (2016). La evaluación de los aprendizajes en el marco de una evaluación basada en competencias. En Primer Congreso Internacional de transformación educativa. Revisada el 21 de mayo del 2016. Tomada de: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/207-evaluacion-aprendizajes.html>
- Gimeno, S. (2008). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudia, R. Et. Al. *Atención a la diversidad* (pp. 11-34). España: Grao.
- González, F. (2015). Taller de Matemáticas. Supervisión Escolar De Zona 6 de Educación Especial. México.
- Guzmán, J. Coord. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Grao
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Imbernón, F. (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Madrid: Grao.
- Imbernón, F. (2008). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: Grao.

Monereo, C. (coordinador) (1999). *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*. España: Grao.

Morin,E.(2006).http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morinedgar_Introducción-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf (consultada el 20 de mayo de 2014)

Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Editorial Seix Barral.

Muntaner, G. (2010). *Escuela y discapacidad Intelectual*. Colombia: Ediciones de la U.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Grupo Editorial Cinca.

Plá, Sebastián. (2016). Seminario de Investigación de Justicia Social, Inclusión y Equidad en la educación en México. México: IISUE, UNAM.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Rabazo, M. Y Moreno, J. (2007). *La comprensión de las personas con discapacidad intelectual y la respuesta del sistema educativo desde la inclusión*. Madrid: Eos.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Revisada el 8 de enero de 2014 tomado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Romero, S. Y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2). Revisado el 25 de marzo, 2016. Tomado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2.html>

Rosler, R. (2015). Agrandando el aula: El poder de las clases inclusivas. Revisada el 4 de noviembre del 2014. Tomada de: <http://asociacioneducar.com/sites/default/files/articles/Media%20browser/Agrandandowww.asociacioneducar.com%20.pdf>

Sánchez, B. (2016). Planeación didáctica argumentada. Corazón de la evaluación docente. México: Trillas.

Sanmartí, N. (2008). Aprender ciencias desde la diversidad, ¿fuente de problemas o fuente de riqueza? En Alcudia, R. *Et.al. Atención a la diversidad*. (pp. 153-163). España: Grao.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006) *Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Memorias y Actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010a). Orientaciones para la planeación didáctica en los servicios de educación especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011) Plan de Estudios 2011. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 3° y 4° grados*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011c). Curso Taller Plan y Programas de Estudio 2011. Educación Primaria. Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Ciclo Escolar 2011-2012. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en la educación indígena. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012a). *Transformación de la práctica docente. Curso Básico de Formación continua para maestros en servicio*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012b) *Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México:SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Educación Inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014) *Centro de Atención Múltiple Laboral. Atención educativa para jóvenes con discapacidad*. México: SEP.

Sierra, E. (2014). *Notas sobre innovación y contextos vulnerables. Revista de educación y cultura*. No.85, septiembre, México: az.

Stainback, S. Y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Stufflebeam (2015). Evaluación curricular. Revisada el 8 de noviembre de 2016. Tomada de [http://es. slideshare.net/mobile/escaparate/modelo-cipp-de-evaluacion-curricular-stufflebeam](http://es.slideshare.net/mobile/escaparate/modelo-cipp-de-evaluacion-curricular-stufflebeam).

Tébar, L.(2009) *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Torres, R. (2010). *Evaluación Diagnóstica*. Ministerio de Educación Pública. Dirección de desarrollo curricular. Departamento de Evaluación de los aprendizajes. Perú: Ministerio de Educación Pública.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OIE). (2015). *Sistemas Educativos Nacionales*. Revisada el 25 de marzo del 2015. Tomado de: oie.es/quipu/mexico/mx11pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Malta: OMS UNICEF.

Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU). (2000). *La asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio*. Revisada el 20 de mayo del 2014. Tomada de: http://www.un.org/es/events/pastevents/millennium_summit/

UNESCO. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* 2015. Francia: UNESCO.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2003). Dimensiones de la Gestión Educativa. Documento de Trabajo. México: UPN.

UNESCO(2005). Guidelines for inclusión: Ensuring acces to education for All. Revisada el 3 de abril de 2016. Tomada de:

[Http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf)

UNESCO (2015). Educación para todos. Temas: Educación. Revisada el 23 de julio del 2015. Tomada de:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

Victoria, J. (2013). Modelo Social de la Discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. Revisado el 28 de marzo del 2016. Tomado de:

Http://www.scielo.Org.mx/scielo.php?Scrip=sci_arttex6pid=s0041_863320130008

Anexos

Anexo 1

Políticas sobre Educación Inclusiva	Lugar	Año
Declaración de los Derechos Humanos.	París	1948
Declaración Mundial sobre la Educación para todos.	Jomtien, Tailandia	1990
Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.	Salamanca España	1994
Marco de Acción de Dakar.	Dakar, Senegal	2000
Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad.	Nueva York, EE UU	2006

Fuente: Elaborado por Carolina Sandra Cabello León. Con base en el Capítulo 1.

Anexo 2

Guión de Observación	
Categoría	Observaciones
<p>Diagnostico y considero las necesidades de aprendizaje de mi grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes.</p>	<p>La mayoría de profesores realiza un diagnóstico al inicio de ciclo escolar, sin embargo es una prueba que se guarda en carpeta individual del alumno y una vez que se aplica no se vuelve a utilizar.</p> <p>En lo personal en ocasiones no se sabe que tomar en cuenta para elaborar un diagnóstico, se ha preguntado a compañeras con más experiencia en especial, en ocasiones te orientan en función de lo que ellas trabajan con su propio grupo, sin embargo las características del grupo difieren entre un grupo y otro.</p> <p>Es muy complejo entender por ejemplo que se entiende por expresión oral a la hora de evaluar en el CAM , los maestros no saben que colocar en este rubro de evaluación o en el de expresión verbal.</p>
<p>Identifico las competencias que requieren desarrollar mis alumnas/os en función de sus necesidades y posibilidades de aprendizaje.</p>	<p>En un instrumento de evaluación realizado por dos maestras y puesto a revisión por todos los maestros (de la muestra) se observó que toman como competencia el contenido de la unidad a trabajar, como por ejemplo ubican pensamiento matemático en el rubro de competencias o introducción a las raíces de la cocina mexicana. Es decir no se tiene claridad respecto a qué es una competencia, se toma como un tema a trabajar.</p>
<p>Selecciona las competencias para planear el trabajo</p>	<p>Se utilizan las competencias para realizar una planeación, sin embargo, aún hay dificultad para distinguir las de un contenido, un aprendizaje esperado o de un tema. Es decir se</p>

con mi grupo.	ubican en el documento, sin embargo no se trabajan como tal en las aulas observadas ya que se sigue trabajando la mecanización de actividades.
Diseño estrategias didácticas integradoras como proyectos, talleres y otros.	No son muy diversas las estrategias didácticas que se utilizan, en realidad todas las sesiones observadas van dirigidas por el docente, el cual expone el trabajo que se tiene que ir realizando de manera grupal y en algunos casos individualmente.
Me oriento con los indicadores de competencias, para observar permanentemente a mis alumnas/os.	Se nombra la competencia únicamente, no se toman en cuenta indicadores ni niveles de desempeño, ello en los nueve casos incluido el mío. Es imposible entender que se atiende los diferentes procesos sin valorar los niveles de desempeño entre cada caso.
Realizo registros sistemáticos de los indicadores de las competencias que mis alumnas/os van desarrollando	Se realiza un registro llamado hoja de evolución, los maestros van anotando los datos más significativos de los alumnos, no todos los comentarios están en función de la curricula, la mayoría son notas relevantes del actuar del alumno en el aula en cuanto a disciplina, no de sus procesos cognitivos.
Utilizo diversas estrategias e instrumentos de seguimiento (portafolios de evaluación, diario del grupo, cuaderno circulante, libro de vida, grabaciones,	Solo una maestra lleva un registro sistemático del trabajo con sus alumnos, sin embargo, realiza listas de cotejo bajo el nombre de rúbricas, particularmente en este caso, la maestra tiene mucha disposición al trabajo, sin embargo tiene que trabajar las actividades como las entiende ya que no hay retroalimentación de su trabajo, con el director o con la nueva figura de la subdirectora técnico pedagógica. Los instrumentos (ver anexo 2) que realizaba yo para mis

<p>bitácora, etc.) que me permitan obtener evidencias de logros.</p>	<p>alumnos abordaban competencias, se trabajaba el semáforo como referente del nivel de logro estrategia que no daba cuenta de los avances cualitativamente, que si bien permitía observar en qué momento del proceso estaba no daba cuenta de lo que se iba logrando en cada momento.</p>
<p>Considero los resultados obtenidos en el trabajo con mi grupo para realizar ajustes en mi planeación semanal, mensual y anual.</p>	<p>En todos los casos no se vincula la evaluación con la planeación, sin embargo se observa que en muchas ocasiones las maestras tienen que realizar ajustes a su labor cotidiana debido a la manera en que recibe a sus alumnos, en algunas ocasiones se dieron casos que los niños venían irritados o somnolientos y los maestros actuaron de acuerdo a la situación, no la planeación establecida previamente.</p>
<p>Propicio que mis alumnas/os comparen sus nuevas producciones, con las anteriores, para observar sus avances.</p>	<p>No, el trabajo realizado siempre es un producto terminado, del cual no se valora el proceso anterior ni el posterior. Ello definitivamente en todos los casos registrados.</p>

Fuente: Elaborado por Carolina Sandra Cabello León.

Anexo 3

La profesionalización docente es un proceso inacabado, prueba de ello es el nuevo reto que se enfrenta ahora desde la nueva figura de maestro de taller de lectura y escritura, el movimiento es inherente a la práctica docente, se enfrentan constantemente nuevas incertidumbres, nuevos retos a afrontar y hoy se tiene la certeza de que el trabajo colaborativo y evaluación son una posibilidad de atención a la diversidad muestra de ello son los anexos que se muestran a continuación, es trabajo realizado con la finalidad de incidir en el desarrollo de competencias comunicativas con la colaboración de toda la comunidad escolar que es el CAM No.8. y los resultados comienzan a ser evidentes en estas nuevas búsquedas

Biblioteca Escolar

Antes del Trabajo colaborativo



Figuras 8 y 9 La Biblioteca Escolar antes de la colaboración de la comunidad escolar.

Después de la colaboración de toda la comunidad escolar.



Figuras 10, 11, y 12 La Biblioteca Escolar después del trabajo colaborativo.

Figuras. 13, 14, 15 y 16. La evaluación en todo momento acompañado el trabajo colaborativo para esta y otras acciones en favor del desarrollo de competencias comunicativas afrontando en todo momento la diversidad como una oportunidad.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Dirección General de Servicios Educativos Ixtapalapa
 Dirección Regional de Servicios Educativos Juárez
 Supervisión Escolar de Zona 6 de Educación Especial
 Centro de Atención Múltiple No. 8 "Amelia García y Rubio"
 CCT. 09DML0041X

Evaluación "Viaje por el Sistema Solar"

Es fundamental para el fortalecimiento de las actividades del aula de lectura tu colaboración al responder este breve instrumento, que permitirá valorar si las actividades previstas favorecieron los aprendizajes esperados de manera general en tu grupo.

Grado 4 Grupo A

Competencia a Favorecer: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia e identifica para que sirven.

Indicador	Si	No	Observaciones
• Reconoce el tema de un texto a partir de imágenes	✓		
• Responde a preguntas sobre los elementos de un texto de divulgación científica	✓		
• Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.	✓		

Temas y sugerencias a trabajar en el aula de lectura:

Seria viable trabajar un proyecto por bimestre en toda la escuela, El trabajo de Lectura sobre el Sistema Solar nos ha puesto en el camino de trabajar en forma colaborativa.

Elaboró

 Carolina Sánchez
 Promotor de Lectura

Enc. Gerardo Guillermo Pérez Opalín
 Vo. Bo.
 Gerardo Guillermo Pérez Opalín
 Director

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS
 EN EL DISTRITO FEDERAL
 DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS
 DIRECCIÓN REGIONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS
 JUÁREZ
 SUPERVISIÓN ESCOLAR No. IV
 EDUCACIÓN ESPECIAL
 CAM No. 8 "AMELIA GARCÍA Y RUBIO"
 C.C.T. 09DML0041X
 MATUTINO

Figura 17. Instrumento de valoración de las actividades de la Biblioteca Escolar.