



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

**“EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL DE 3º DE SECUNDARIA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE No. 10”**

TESIS

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

PRESENTA:

HEIDY SUSANA HERNÁNDEZ VARGAS

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. JESÚS MENDOZA VARGAS**

CIUDAD DE MÉXICO, 28 JUNIO 2017

**UNIDAD UPN 098 CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE
OF. 098/CPO/086/2017**

**ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA**

Ciudad de México, agosto 09 de 2017.

**LIC. HERNÁNDEZ VARGAS HEIDY SUSANA
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado **“EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE 3° DE SECUNDARIA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 10”** 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.

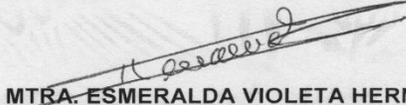
**Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

EL COMITÉ TUTORIAL



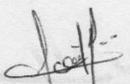
DR. JESÚS MENDOZA VARGAS

Director de Tesis



**MTRA. ESMERALDA VIOLETA HERNÁNDEZ
BAUTISTA**

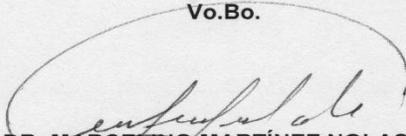
Lector



MTRA. MARIA DEL SOCORRO CRUZ GARCIA

Lector

Vo.Bo.



DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO

Director de la Unidad UPN 098 Ciudad de México, Oriente

AGRADECIMIENTOS

Papá, contigo en mi corazón sé que los retos son mis mayores impulsos para lograr lo que deseo. ¡Gracias por el reto!

Mamá, tu infinito amor me inspira a soñar y caminar con decisión ¡Gracias por tu amor incondicional!

Hijo, tu amor, tu comprensión y tus reflexiones, aún a tu corta edad, fueron detonantes para disfrutar el camino de este sueño. ¡Gracias por hacer divertido lo complicado!

Esposo, tus consejos, tu apoyo y tu amor me han inspirado a lograr mis anhelos. ¡Gracias Caminante!

Agradezco a la UPN 098 por abrirme sus puertas, a mis maestras y maestros por sus enseñanzas y su motivación en cada clase.

Gracias a mi Director de Tesis por guiarme en la elaboración y culminación de este Proyecto.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	6
1. LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA COMO PROBLEMA EN EL CAM 10	10
1.1. ¿Por qué la evaluación de la lectura como problema en el CAM 10?	31
1.2. Objetivos de este proyecto de investigación.	32
1.3. Abordaje de los objetivos de este proyecto	33
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 10	34
2.1. Política Internacional: Educación para Todos.	36
2.2. Política en México: Educación para Todos	41
3. MARCO TEÓRICO: DE LA RIEB AL CAM SECUNDARIA	44
3.1. La Atención Educativa en el CAM	46
3.2. Principios Pedagógicos	49
3.3. La Lectura y el Programa de Asignatura de Español	51
3.4. Competencias en Educación Especial	52
3.5. Discapacidad: un concepto de contexto	55
3.6. La lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual	59
3.7. La Evaluación en el aula	64
4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	70
4.1. Objetivos	70
4.2. Propósitos	70
4.3. Líneas de acción	71
4.4. Metas	71
4.5. Investigación – Acción como mejora de la práctica educativa	71
4.6. Estrategias y actividades	73
4.7. Recursos didácticos y pedagógicos	74
4.8. Cronograma de actividades	75

5. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LAS ESTRATEGIAS PARA DAR RESPUESTA.	78
5.1. Instrumento de evaluación de competencias lectoras	78
5.2. Planeación del Proyecto didáctico	81
5.3. Seguimiento y evaluación de la Proyecto de Intervención	87
6. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	90
6.1. Logros	90
6.2. Retos	96
7. CONCLUSIONES	98
8. BIBLIOGRAFÍA	101

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas Internacionales y Nacionales desde el inicio de los años 90 en México han puesto en debate la complejidad de la educación en torno a sus principales problemas y al mismo tiempo se ha detonado una sensibilidad y conciencia para aspirar a uno de los derechos fundamentales de las personas: El acceso a la educación.

La presente Tesis se deriva de la implementación de un Proyecto de Investigación en donde la exposición de las políticas educativas que enfatizan el fortalecimiento y la obligatoriedad de la Educación Básica a un currículo universal se aprecia necesario dar respuesta a la diversidad con equidad; sin embargo, no es tarea sencilla en el quehacer docente con un enfoque por competencias en el que a partir del reconocimiento de los aprendizajes previos del alumnado, el maestro diseñe estrategias didácticas pertinentes que favorezcan en cada alumno, de acuerdo a su individualidad y diversidad, ya que consolidar el enfoque de competencias en el proceso formativo de los alumnos implica que el docente protagonice su propia investigación y mejore sus prácticas reconociendo reflexivamente las acciones a mejorar comprendiendo ampliamente los elementos del diseño curricular en el aula y la respuesta educativa que facilita a los alumnos.

En el marco del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa, la Dirección de Educación Especial implementa a partir de febrero del 2017 la “Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes Matemáticos, Lectura y Escritura para los alumnos y alumnas con Discapacidad de Centros de Atención Múltiple”, con el propósito de obtener información sobre el logro alcanzado en los aprendizajes

considerados fundamentales para los alumnos con discapacidad, lo que le da aún más relevancia al propósito del presente Proyecto.

El Proyecto de Intervención educativa: Evaluación de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual de 3º de secundaria en el Centro de Atención Múltiple No. 10, pretende ser un elemento de mejora de la actuación profesional para el desarrollo de competencias en los alumnos, bajo una concepción de lectura desde lo cognitivo y lo social.

La propuesta contiene en el capítulo 1 La evaluación de la lectura como problema en el CAM 10, donde se expone la forma en que la docente responsable de este Proyecto detecta a través de reflexión y acción que la manera de evaluar las competencias lectoras especifican el grado de apropiación de los alumnos y por ende la planeación didáctica no responde a las reales necesidades en ese aspecto, así en este capítulo se establecen los supuestos de intervención y objetivos, centrados en las competencias de los alumnos, pero también en el desarrollo de competencias de la docente para evaluar competencias lectoras en alumnos con discapacidad intelectual de 3º grado de secundaria del CAM 10.

En el capítulo 2 se expone la Contextualización del Centro de Atención Múltiple No 10 en cuanto a su infraestructura, las características del personal y las competencias lectoras en el grupo de 3º de Secundaria; así como también la Política Internacional y la Nacional que son referente de operación del CAM.

En el capítulo 3 denominado Marco Teórico de la RIEB al CAM Secundaria se presenta el perfil de egreso en Educación Especial, principios pedagógicos, el

programa de Asignatura de Español y la lectura, las competencias en Educación Especial, la Discapacidad un concepto de contexto, la lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual y la Evaluación en el Aula.

El diseño de intervención en la evaluación de la lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual desde los objetivos, propósitos, líneas de acción, metas, la metodología investigación – acción como mejora de la práctica educativa, estrategias y actividades, recursos didácticos y pedagógicos, así como el cronograma de actividades se puede apreciar en el capítulo 4.

En el capítulo 5 se aborda la implementación del Proyecto de intervención en la evaluación de la lectura con la descripción del diseño del instrumento de evaluación de competencias, la planeación del proyecto didáctico y el seguimiento y evaluación que se llevó a cabo.

El resultado obtenido en este Proyecto se explica en el capítulo 6 en dos vertientes, primero desde el logro de la construcción del instrumento de evaluación de competencias lectoras con indicadores que dan cuenta de las estrategias que emplean los alumnos con discapacidad intelectual de 3o de secundaria del CAM 10 y el desarrollo de competencias docentes para evaluar y planear por competencias.

La premisa constante de este Proyecto de Intervención es que leer es un acto social, el desarrollo de habilidades lectoras precisa de manejar estrategias lectoras, pero siempre asumiendo que cada uno tiene su propio ritmo

Por último, las conclusiones de la implementación de este proyecto dan cuenta de las reflexiones que maestrante y autora de esta tesis obtiene con esta experiencia, no solo de lo logrado sino también del camino que falta por andar.

.

1. LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA COMO PROBLEMA EN EL CAM 10

"Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo camino..." Antonio Machado

En el presente capítulo se presenta la fundamentación ¿Por qué la lectura como problema en el CAM 10? desprendido de la acción reflexión del proceso de atención docente y la respuesta educativa a alumnos con discapacidad intelectual de 3o. de secundaria, así también se presentan los objetivos de este proyecto y la forma de abordarlos.

México vive actualmente un momento socio histórico y económico que le reviste a la Educación con características particulares, y que no han sido favorables ya que aunque en todos los países se ha reducido la proporción de analfabetos en la población adulta a nivel mundial, ésta aún representa 41 millones de personas, aproximadamente 110 millones de jóvenes y adultos no han culminado su educación primaria, lo que implica un manejo deficitario de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Se ha producido un importante avance en términos de universalización del acceso a la educación primaria, pero un 3% de los niños en edad de cursarla se encuentra fuera de las escuelas. A esto debemos añadir que ingresar a la educación primaria no es sinónimo de concluirla, ni de concluirla con calidad (Paredes 2008).

La formación científica y tecnológica de calidad para todos es un desafío pendiente, ya que aún no ha sido incorporada de modo adecuado en todos los niveles educativos. Ese desafío es de primera importancia dada la necesidad de

contribuir a la formación de ciudadanos competentes que actúen reflexivamente en una sociedad marcada por los crecientes cambios en ciencia y tecnología. Para tomar decisiones en el terreno educativo se requiere de organizar y proponer ideologías, filosofías, valores, etc. que se concretan en la política.

En el Centro de Atención Múltiple (CAM) se brinda escolarización a los alumnos con discapacidad y discapacidad múltiple y/o trastornos que no han podido ser incluidos en una Escuela Regular para proporcionarles una atención educativa pertinente y apoyos específicos que les permita participar plenamente a lo largo de su vida, la enseñanza en el CAM considera el Plan de estudios 2011, en el caso de 3º de secundaria con las implicaciones de los enfoques y metodologías de todas las asignaturas que se establecen en el currículo de Educación Básica, la evaluación inicial del alumnado debe cumplir con la función de aportar información sobre las competencias curriculares con las que cuenta cada uno, pero además ser un referente para la planeación por campos de formación que es la particularidad del trabajo pedagógico que debiera estar operando un docente de CAM Secundaria (MASEE 2011).

Las docentes del CAM realizamos una evaluación considerando los aprendizajes esperados del grado inmediato anterior de los alumnos, porque así nos lo solicitan la autoridad técnica, y se consideran solo como referente las competencias generales del grado y asignatura a desarrollar, sin tomar en cuenta las reales competencias (competencias específicas) que el alumno tiene y requiere para ser competente a los retos de la vida.

De ahí que para lograr una Educación para Todos basado en el enfoque de competencias y diversificar la tarea de evaluar y planear, requiere de definir las competencias a desarrollar en las personas con discapacidad en términos de un currículo oficial (Plan de estudios 2011) y de competencias estratégicas que hagan válido el principio de Competente para la vida y que están relacionadas con su desempeño para satisfacer necesidades de acuerdo a su condición.

Para la consideración de la problemática ha sido necesario enmarcar las prácticas educativas en las políticas que se encuentran vigentes no solo en nuestro país sino también a nivel mundial para recordar que son nuestro referente jurídico en la que todo docente nos tenemos que ubicar en lo normativo, filosófico, humanista y hasta en lo idealista, sin perder de vista las necesidades reales de nuestra población.

La Misión de la escuela se ha definido históricamente por el aprendizaje de la lectura y escritura (UNESCO 1990) sin embargo, la concepción de leer y escribir ha cambiado, en el pasado se definía como conocer códigos y descifrarlos además de atribuirle esa labor únicamente a la escuela; a través de los años y de observar los resultados de una sociedad que aún no se apropia de la lectura y la escritura para resolver problemas, para dar respuesta a sus necesidades y sobre todo para retroalimentar sus conocimientos y experiencias (Kaufman 1998), el propósito de la escuela en un curriculum para la vida replantea formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita y se replantea necesario re conceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo usando como referencia las prácticas sociales del lenguaje.

Nuestra generación como maestros ha sido producto de ese pasado de métodos de enseñanza sintéticos y analíticos lo que nos ha dificultado tener una lectura de comprensión y una escritura eficaz, para nosotros docente de actualidad implica reaprender la lectura y escritura disfrutando y promoviendo el disfrute de los alumnos por diferentes tipos de textos, reconocer el propósito que llevó a cada autor a escribir, desde lo personal, lo físico, los sentimientos, preocupaciones, lo científico.

El actual programa de español de Educación Secundaria (SEP 2011) considera estos cambios y se fundamenta en el aprendizaje situado en la interacción social, considera diferentes contextos de la vida social e implica el uso de textos orales y escritos con recursos tecnológicos, lo que posibilita un sin fin de formas y momentos para desarrollar competencias comunicativas, sin embargo tendríamos que considerar nuestro concepto de lecto escritura al mediar nuestra intervención con los alumnos.

Para Gómez P. (1995) El sistema de escritura es un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua, en el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social, es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad, mediante estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

La posibilidad del sistema de escritura depende en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas, estas características son: conjunto

de grafías convencionales, o sea el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades del estilo.

El proceso de adquisición de lecto escritura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde el cual orientarán su propio proceso de aprendizaje.

El Plan de Estudios de Educación Básica 2011 se centra en las prácticas sociales del lenguaje definidas como las pautas de interacción, de producción e interpretación de prácticas orales y escritas, de comprender diferentes formas de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, buscando formar a los alumnos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje; y en ese mismo sentido se busca afirmar la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel mediante

estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo. (SEP 2011: 46).

De manera específica en el programa de español 2011 para el nivel Secundaria los propósitos se enuncian como:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural, diversa y dinámica.
- Expresan y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumento razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación

del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.

➤ Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.

➤ Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos. (SEP 2011, pp 14).

El estándar planteado en el acuerdo 592 que se relaciona con la lectura se expone en el siguiente cuadro:

<p>1. Proceso de lectura e interpretación de textos.</p> <p>1.1. Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.</p> <p>1.2. Selecciona de manera adecuada las fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés.</p> <p>1.3. Analiza críticamente la información que se difunde por medio de la prensa escrita, comparando y contrastando las formas en que una misma noticia se presenta en diferentes medios de comunicación.</p> <p>1.4. Reconoce la importancia de releer un texto para interpretar su contenido.</p> <p>1.5. Identifica la estructura y los rasgos estilísticos de poemas, novelas, obras de teatro y autobiografías.</p> <p>1.6. Analiza los mensajes publicitarios para exponer de forma crítica los efectos en los consumidores.</p> <p>1.7. Utiliza la información de artículos de opinión para ampliar sus conocimientos y formarse un punto de vista propio.</p> <p>1.8. Emplea adecuadamente al leer las formas comunes de puntuación: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación, apóstrofo, guión y tilde.</p>

Fuente: Programa de Español Secundaria 2011 pp 16 – 17.

Lo anteriormente expuesto se plantea para todos los estudiantes de Educación Básica en México y lo que se espera al finalizar la Educación Secundaria, sin embargo, para alumnos de Educación Secundaria en la modalidad de Educación Especial en los CAM no es tarea fácil ya que hay que considerar la elaboración de propuestas específicas de acuerdo a las Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de

Educación Básica (SEP 2015) que contemple: Apoyos profesionales, apoyos materiales, apoyos arquitectónicos, apoyos curriculares, apoyos generalizados y apoyos permanentes.

En los apoyos curriculares la Dirección de Educación Especial ha impulsado estrategias específicas diversificadas y recursos para la enseñanza (SEP 2012) sin embargo, las dificultades de enseñanza se encuentran en la formación profesional, en el conocimiento y manejo de los enfoques y metodologías del Plan y programas vigente, en el comprender y operar la RIEB, en tener una visión global de la Educación en México y en desarrollar competencias docentes que favorezcan la puesta en marcha de un currículo incluyente y eficaz.

De la misma manera la planeación didáctica debe tomar como referente una evaluación inicial, en este caso solicitan una evaluación tomando como referentes los aprendizajes esperados del grado anterior, a continuación, se muestra.

LISTA DE COTEJO DE APRENDIZAJES ESPERADOS DE 2º. GRADO DE SECUNDARIA ESPAÑOL

Aprendizajes esperados	ALUMNOS														TOTAL (esperado 28)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Contrasta las distintas formas de tratar un mismo tema en diferentes fuentes.	1	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	10
Integra la información de distintas fuentes para producir un texto propio.	1	1	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	9
Emplea explicaciones, paráfrasis, ejemplos, repeticiones y citas para desarrollar ideas en un texto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Analiza el ambiente y las características de los personajes de cuentos latinoamericanos.	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	7
Identifica las variantes sociales, culturales o dialectales utilizadas en los textos en función de la época y lugares descritos	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	6
Identifica los recursos empleados para describir aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente en un cuento.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	11
• Elabora comentarios de un cuento a partir de su análisis e interpretación	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14

Fuente: Elaboración propia a partir de los aprendizajes esperados de español del segundo grado de secundaria

En la tabla se aprecia que se registra para cada alumno (identificado con un número) una categoría (0=no lo logra, 1=logro parcialmente, 2= consolidado)

De los 36 aprendizajes esperados de todo el programa de español 2011 para el segundo grado se puede notar que no son consolidados por los alumnos, el aprendizaje esperado es muy complejo de alcanzar, primero porque cada uno de ellos implica abstracciones como “analizar”, “contrastar”, “integrar” que implicarían no solo conocimiento sino procedimientos y toma de decisiones, y por las condiciones de acceso cognoscitivo de los alumnos se requiere de mayor manejo de las formas y estilos de aprender de los alumnos así como de evaluar de manera específica y diferenciada a cada uno de los alumnos más allá de considerar si logra o no logra el aprendizaje esperado es identificar el nivel de competencia lectora en que se encuentran, por lo que se ve necesario fortalecer las competencias de la docente para el diseño de evaluación por competencias.

En el Centro de Atención Múltiple la docente de tercero de secundaria planeaba con secuencias didácticas sencillas y generales, después al revisar y analizar las características de los proyectos didácticos de la asignatura de español se aprecia que varios de los contenidos eran transversales, por ejemplo entre formación cívica y español la instauración de reglamentos, los derechos de los niños, entre otros, así como también con contenidos de la asignatura de lengua de señas mexicanas en las intenciones comunicativas y en el diseño de actividades de la asignatura de informática se utilizan temas abordados en español, de tal forma que se intenta que el diseño del proyecto didáctico considere secuencias didácticas propias de las asignaturas; y al implementarlas se enfrenta la necesidad de

realizar modificaciones en tiempos y actividades por las características de la población, en donde más que por la discapacidad hay alta inasistencia de alumnos.

Por otro lado, también se han tenido que realizar modificaciones debido a la consideración de la enseñanza al utilizar estrategias diversificadas como: lengua de señas al tener alumnos con sordera, practica entre varios para los alumnos con características autistas, así como clase de Desarrollo de Inteligencia a través del Arte (que además tiene sus propias características de planeación), estos retos se han enfrentado con dificultades en la operación real de lo planeado en el proyecto didáctico.

Al analizar todo lo que se moviliza en la planeación y contrastar la respuesta educativa que se brinda con base a la evaluación de los aspectos de la lectura pude darme cuenta que no tenían relación ninguno de los aprendizajes esperados enlistados para evaluar ni los propósitos comunicativos ni didácticos que mencionaba en mi planeación, y detecto que no solo me hace falta manejar más los elementos que constituyen un proyecto didáctico y propiciar la vinculación con otras asignaturas o estrategias diversificadas sino contar con una evaluación de competencias lectoras como eje rector para la adquisición de y desarrollo de otras competencias de otros campos de formación que den cuenta del proceso y logro de las competencias de los alumnos.

En la planeación se detecta que se retoman los aprendizajes esperados para 3º. de secundaria, su nula vinculación con la evaluación inicial, y se nota la necesidad

de desarrollar habilidades para el diseño de secuencias didácticas y trabajo por proyectos. Se presenta a continuación una parte de la planeación de un bloque.

Planeación Español 3º. Secundaria bimestre 1

Nombre del Proyecto Didáctico: ESCRIBIR LAS IDEAS		
Campo Formativo: Lenguaje y comunicación	Grado y Bloque: 3º. grado , bloque 1	
Centro de Atención Múltiple No. 10	Profesora Heidy Susana Hernández Vargas	
Ámbito: estudio	Tipo de texto: Argumentativo	Fecha: 2 de septiembre a 3 de octubre 2014
Práctica social del lenguaje: Elaborar un ensayo sobre un tema de interés		
Competencias que se favorecerán: <ul style="list-style-type: none"> • Las cuatro competencias comunicativas: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar la propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, valorar la diversidad lingüística y cultural de México 		N° de Sesiones: 10
Aprendizajes esperados <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce las características y función de los ensayos. ✓ Contrasta la información obtenida en distintos textos y la integra para complementarla. ✓ Reconoce el punto de vista del autor y diferencia entre datos, opiniones y argumentos en un texto 		
Propósitos comunicativos: <ul style="list-style-type: none"> ★ Investigar, organizar información y elaborar un ensayo criterios específicos 		
Propósitos didácticos:		

Favorecer los procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, participación en eventos comunicativos y actitudes hacia el lenguaje

TEMAS DE REFLEXIÓN

1. Modos de explicar y argumentar en diferentes textos.
2. Diferencias en el tratamiento de un mismo tema en diversas fuentes.
3. Diferencias entre datos, opiniones y argumentos en un texto.
4. Paráfrasis y citas textuales de información.
5. Organización e integración de información proveniente de diferentes textos.
6. Notas y resúmenes para recuperar información.
7. Función y características de los ensayos, (da respuesta a preguntas previamente establecidas sobre un tema, recupera e integra información de varias fuentes, contrasta y complementa la información y utiliza recursos lingüísticos para desarrollar argumentos en el texto, integración de la información a través de citas textuales, y opiniones personales).

8. Formato y función del pie de página.
9. Signos para separar e incorporar ideas dentro de los párrafos.
10. Ortografía y puntuación convencionales

ACTIVIDADES

¿Qué sabemos ensayos?

- I. Elegimos un tema para buscar textos informativos sobre el mismo.
- II. Buscamos distintos textos sobre el tema seleccionado.
- III. Redactamos fichas de trabajo que recuperen información de los textos analizados.
- IV. Elaboramos un cuadro comparativo de las diferencias y semejanzas en el tratamiento y postura del autor con respecto al tema.
- V. Escribimos un ensayo para su publicación.

EVALUACIÓN PROYECTO 1 BLOQUE 1	
* cada indicador vale 2 puntos máximo: 2 domina, 1 en proceso, 0 ausente	
Elaborar un ensayo sobre un tema de interés	
Indicadores	Puntaje
1. ¿Elige un tema?	
2. ¿Busca y consulta fuentes informativos sobre el tema seleccionado?	
3. ¿Analiza las distintas maneras de desarrollar un mismo tema?	
4. ¿Compara interpretaciones distintas de un mismo texto?	
5. ¿Elabora resúmenes con la información recolectada?	
Resultado	

<p>En el caso de Nayeli, Fernanda, Bryan se evaluará su participación oral con intención en la actividad y su lenguaje gestual y corporal.</p> <p>En el caso de Daniel se considerará su incremento en lapso de atención además de su disposición al trabajo con apoyo de la profesora.</p>	
<p>Producto del Proyecto a elaborar:</p> <p>Ensayo para su publicación</p>	
<p>RECURSOS:</p> <p>Libro Español 3. Ed. Trillas. Humberto Cueva</p> <p>Internet. Buscador google</p> <p>Video: ensayistas mexicanos</p> <p>Libros de ensayos</p> <p>Pliegos de papel Bond</p> <p>Cartulinas de colores</p> <p>Plumones de colores</p> <p>Aula de medios</p>	

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Español 3º. De Secundaria

Es notorio en esta planeación la necesidad de fortalecer el trabajo del enfoque por competencias y destacar el aspecto situacional (SEP 2013) es decir, la puesta en juego de estas herramientas para hacer frente a problemas en contextos determinados. Esto permitiría “aterrizar” los propósitos planteados desde la reforma de 1993, al referir situaciones concretas donde se manifiesten esos aprendizajes y que en los planes y programas de estudio recientes se expresan en el apartado aprendizajes esperados, que –en términos de orientaciones didácticas– ofrecen a los maestros algunas pistas para planear actividades que permitan su manifestación y valoración.

El problema que se detecta en la práctica docente es “evaluar las competencias comunicativas: concretamente de lectura en alumnos de 3º de secundaria del CAM” considerando que los aprendizajes esperados son referente para la planeación didáctica bimestral de acuerdo al Plan y Programa de español 2011, pero para la evaluación se requiere de diseñar un instrumento que dé cuenta de las particularidades de aprendizaje de cada alumno y hacer efectivo el imperativo de operar el currículo considerando las particularidades cognitivas de los alumnos, lo que implica desarrollar competencias docentes para evaluar, planear e intervenir desde una mediación pedagógica constructivista y delineada de forma específica para todo el grupo pero que a la vez de respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, se identifica la necesidad de realizar una práctica reflexiva constante de las funciones docentes en el aula, en la escuela, con la familia y comunidad, y continuar desarrollando competencias profesionales necesarias para implementar estrategias didácticas eficaces que además estén dentro del marco normativo de la RIEB.

La RIEB al plantear en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes y la generación de ambientes propicios se concreta en los doce principios pedagógicos del plan de estudios, pero por otra parte ahí mismo se describe la exigencia de un docente para desarrollar competencias adicionales a las adquiridas a la formación inicial (y muchas veces esta formación inicial dentro de un ámbito no pedagógico), de esta manera al considerar a un docente que tenga conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza y sensibilidad a la heterogeneidad del alumnado (lingüístico, capacidades, étnicos, culturales, sociales etc.) y además sea hábil para especificar sus acciones

didácticas en planeaciones específicas, requiere de un desarrollo profesional y actualización permanente, desgraciadamente el desarrollo de competencias que Perrenoud (2004) expone que debe desarrollar un docente no se logra con los actuales programas de formación continua y preparación profesional puesto que no parten de un diagnóstico real y puntual de las necesidades de los profesores, su oferta en general y masificada donde se detectan nuevamente intereses políticos.

En los principios pedagógicos de la RIEB la mediación pedagógica es eje vertebral en la acción docente, asumir su importancia y desarrollar intencionalmente para el logro de mejores aprendizajes requiere de actitud propositiva, creadora, innovadora y sobre todo de una tarea dialéctica y comprometida con las demás figuras mediadores (padres, comunidad, autoridades).

El reto del docente en el aula entonces se aprecia en desarrollar el proceso de la mediación pedagógica desde la implementación de un plan de estudios con un enfoque constructivo y significativo en la relación dialéctica docente – alumno, el diseño e implementación de Proyectos Didácticos, pero también con funciones de mediación con la familia para incorporarla en el proceso educativo de los estudiantes. La supervisión y dirección escolar debiera también estar planteada como agente mediador en ese proceso educativo para operar políticas con miras a la intervención pedagógica como eje vertebral, desde una ruta de mejora y un Consejo Técnico Escolar que ponga sobre la mesa las necesidades básicas de aprendizaje y sus implicaciones y no solo la carga burocrática y administrativa.

Díaz B. F (2006) en su libro “Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida” menciona que desde la perspectiva experiencial y situada, los alumnos deben participar de experiencias educativas en forma de actividades propositivas y auténticas ofreciéndoles como docentes elementos del currículo con un entorno físico y social acorde a las necesidades e intereses personales, sociales tomando como referente sus intereses experiencias y conocimientos de los alumnos, así la enseñanza basada en proyectos se debe ubicar en un “mundo real” (Díaz B.F. 2006 pág. 22).

De tal forma los proyectos didácticos y las actividades permanentes son eje vertebral de trabajo en el aula y en la escuela, el uso de recursos de la biblioteca escolar y de aula, los recursos tecnológicos y todos aquellos que posibiliten el desarrollo de competencias comunicativas.

La planificación orienta el trabajo docente definiendo la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, para llevar a cabo esta planeación se debe tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos, los aprendizajes esperados, los estándares curriculares; definir las estrategias didácticas articuladas con la evaluación del aprendizaje, sobre todo en grupos fortalecidos con diversidad cultural, lingüística, capacidades, etcétera en donde la equidad e igualdad sea una constante para la respuesta a sus necesidades educativas.

Otro aspecto a considerar en el diseño de un proyecto es generar un ambiente de aprendizaje que esté plagado de recursos materiales, didácticos y lúdicos para motivar a todos los alumnos, un ambiente en donde la relación maestra y alumnas

se sientan en confianza para preguntar, proponer, asumir el error como oportunidad de aprendizaje, y en donde lo individual y colectivo sean formas de construir más y mejores aprendizajes, al respecto Rivera (2014) lo plantea como un elemento central de bienestar en donde la confianza es una fuerza poderosa para el capital social, así que la labor en el aula es motivar con un clima favorable entre alumnos sobre todo al desarrollar la autorregulación, la ciudadanía, la autoeficacia, entre otros factores, es decir enseñar a los alumnos a ser ciudadanos en el derecho a participar con metas compartidas pero también individuales.

Cuando los alumnos conocen lo que se va a trabajar y definen sus propias metas entonces se involucran de tal manera que su motivación intrínseca los mantiene pendientes de la construcción de sus aprendizajes, además de reconocer que el elemento social facilita este cometido.

Los procesos de implementación de las actividades del proyecto nos permiten como maestros realizar una evaluación procesual que brinde elementos en la toma de decisiones sobre lo que habría de replantear o ajustar para lograr lo planeado.

Los recursos con los que cuenta el maestro en este momento de planificación son: el Plan de estudios 2011 y los principios pedagógicos, las competencias y los estándares curriculares, el Programa de estudios de español (primer nivel de planeación) en donde se consideran los aprendizajes esperados y la metodología de intervención que se encuentran en la guía del docente, es de reconocer que el trabajo por proyectos didácticos promueve en los alumnos la autonomía para aprender, mientras el profesor es guía y facilitador y considera todos los

elementos del Plan y programas de estudio, la evaluación inicial de los alumnos, sus estilos, ritmos y formas de trabajo, intereses, etc., sus actividades dosificadas, las formas de evaluar (alumnos y docente) y las formas de observar y registrar procesos y resultados de avances en el logro de aprendizajes. Se puede implementar portafolios para evidenciar los aprendizajes, se implementan rúbricas o listas de cotejo, etc. para evaluar los aprendizajes, aunque lo más importante es que los alumnos sean protagonistas y conscientes de sus propios aprendizajes.

En el grupo de 3^o de secundaria la heterogeneidad de condiciones de discapacidad define el trabajo cognoscitivo, y el proceso de adquisición de los aprendizajes, a continuación, se presentan registros del diario docente a continuación.

PERFIL GRUPAL 3º. SECUNDARIA

El grupo está conformado por 13 alumnos, 5 mujeres y 9 hombres, sus edades fluctúan entre 15 y 19 años, todos tienen como condición física predominante la Discapacidad intelectual y algunos presentan más de una discapacidad. Se presenta cuadro a continuación:

No.	NOMBRE	FECHA DE NACIMIENTO	DISCAPACIDAD	DIAGNÓSTICO MÉDICO	NIVEL DE LECTO ESCRITURA
1	ALAMEDA ROBLES BRYAN MANUEL	24/09/98	MOTORA	PARALISIS CEREBRAL	PRESILABICO
2	ATILANO CRUZ MARIA FERNANDA	02/06/99	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SINDROME DOWN	PRESILABICA
3	CABRERA PÉREZ ARELY	10/11/98	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SINDROME CARDIO CUTANEO	PRESILÁBICA
4	CASTAÑEDA SOLORIZANO JOSE EDUARDO	27/07/96	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	PRESILÁBICA
5	DOMINGUEZ SANCHEZ JOSÉ PABLO	08/08/00	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SILÁBICO/ALFA BÉTICO
6	GONZALEZ CORONA DANIEL	10/11/00	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	RETRASO MENTAL SECUELA DE ENCEFALOPATÍA	PRESILÁBICO
7	MARTÍNEZ GONZALEZ ROBERTO ÁNGEL	25/06/00	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	RETRASO MENTAL LEVE TDAH	ALFABÉTICO
8	MONTES DE OCA FALCON ADRIÁN	20/05/99	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SINDROME DOWN	PRESILÁBICO
9	RAMÍREZ ARGUETA PAUL	07/09/99	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	HIPOTIROI DISMO CONGÉNITO RETARDO DEL DESARROLLO PSICOMOTOR	PRESILÁBICO
10	RAMÍREZ ROJAS RICARDO	17/03/99	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	AUTISMO ASPERGER	SILÁBICO /ALFABÉTICO
11	REGALADO PADILLA VALERIA	05/11/96	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SINDROME GLOBAL	PRESILÁBICA
12	SOLANO TRINIDAD NAYELI	21/06/00	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SINDROME DOWN	PRESILÁBICA

13	VAZQUEZ SANTILLAN ALBERTO	3/99	26/0	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	AUTISMO	PRESILÁBICO
14	VEGA AGUSTÍN ALEJANDRA	2/00	11/0	DISCAPACIDAD INTELECTUAL	PARALISIS CEREBRAL	PRESILÁBICA

FUENTE: DIARIO DOCENTE DE LA PROFESORA DE 3º. DE SECUNDARIA

COMPETENCIAS CURRICULARES DEL GRUPO

<p>CAMPO DE FORMACIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN ASIGNATURA: ESPAÑOL 3 NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTO ESCRITURA POR EMILIA FERREIRO (1995)</p>
<p>En escritura: Bryan, Fernanda, Arely, Eduardo, Daniel, Adrián, Paúl, Valeria, Nayeli, Alberto y Alejandra se encuentran en un nivel de lecto escritura Pre silábica.</p> <p>Bryan, Fernanda, Adrián y Nayeli utilizan seudografías y su direccionalidad es indistinta.</p> <p>Arely, Eduardo, Paúl y Alejandra usan grafías diferenciadas sin correspondencia sonora gráfica y direccionalidad de izquierda a derecha.</p> <p>Pablo y Ricardo tienen un nivel silábico en donde realizan correspondencia grafía sílaba, sin valor sonoro convencional.</p> <p>Roberto cuenta con lecto escritura alfabética con valor sonoro estable, con fallas en la separación entre palabras y aspectos ortográficos.</p>
<p>En Lectura: Bryan, Fernanda, Arely, Eduardo, Daniel, Adrián, Paúl, Valeria, Nayeli, Alberto y Alejandra se apoyan en imágenes para predecir de lo que va a tratar el texto.</p> <p>Pablo y Ricardo leen descifrando cada grafía sin comprensión de texto.</p> <p>Roberto lee silabeando sin comprensión del texto pero recupera elementos de las imágenes para crear su propia interpretación.</p>
<p>Conclusiones: Solo 1 alumno se encuentra en un nivel de conceptualización Alfabético, es decir que accede a la lectura y escritura de textos convencionales con mayor posibilidad de acceder a otros aprendizajes a través de los textos; mientras dos alumnos se encuentran en ese proceso, y al resto de los alumnos es necesario prestarles la mano para registrar notas en sus cuadernos, prestarles la voz para leer, dejar que escriban de forma no convencional sus ideas, sentimientos, entre otras estrategias.</p>

FUENTE: DIARIO DOCENTE DE LA PROFESORA DE 3º. DE SECUNDARIA

Con lo anterior se expone que el problema en el grupo de 3º. De secundaria de CAM 10 en el ciclo escolar 2015-2016, la forma en que se pide se realiza la evaluación de las competencias lectoras con aprendizajes esperados del ciclo escolar anterior no da cuenta de las reales competencias con que cuentan los alumnos y por ende la planeación no responde a las necesidades educativas de los alumnos, requiriendo así la realización de un instrumento que de cuenta de ello lo más preciso posible.

1.1. ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA COMO PROBLEMA EN EL CAM 10?

Empezaré por algunas preguntas de indagación para plantear los supuestos.

Si el currículo de Educación Básica debe ser uno mismo para Todos, entonces...

¿Cómo hacer efectivo el derecho de todos los alumnos a acceder a él reconociendo su individualidad, su proceso de aprendizajes, la diversidad sea cual sea, en el marco de la Educación Inclusiva?

¿Cómo hacer efectivo el principio de una evaluación por competencias orientada al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos para crear oportunidades de aprendizaje a partir del diseño de estrategias diferenciadas que se adecúen a las necesidades de los alumnos y alumnas cuando éstas no arrojan los resultados esperados en el aprendizaje?

Los supuestos de intervención entonces consideran la actuación docente:

- La docente frente a grupo utiliza los aprendizajes esperados de la asignatura que imparte como único recurso para la evaluación y planeación y algunos de los aprendizajes esperados tienen un nivel de complejidad de difícil acceso para los estudiantes de CAM de 3º de secundaria.
- La docente frente a grupo conoce las estrategias diversificadas, pero aún no se concretan en la planeación didáctica.
- La evaluación inicial que se realiza a los alumnos en el campo de formación de comunicación no precisa las competencias específicas en la lectura con base al Plan 2011 por presentarse en un nivel de complejidad distinto a la zona de desarrollo potencial y real del alumnado.
- La planeación didáctica de la docente presenta las competencias de la asignatura de español del grado correspondiente, pero no individualiza las que cada alumno debe desarrollar con base a sus condiciones.

1.2 OBJETIVOS DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

- Diseñar un instrumento de evaluación por competencias que considere el derecho de todos los alumnos de 3º de Secundaria del CAM 10 a acceder a la lectura reconociendo su condición de discapacidad intelectual, en el marco de la Educación Inclusiva
- Realizar una planeación por competencias de lectura orientada al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad intelectual para crear oportunidades de aprendizaje a partir del diseño de estrategias diferenciadas que se adecúen a las necesidades de los alumnos y alumnas.

1.3 ABORDAJE DE LOS OBJETIVOS DE ESTE PROYECTO

Para abordar los objetivos de este Proyecto es necesario precisar que la población a considerar son los alumnos en condición de Discapacidad Intelectual del grupo de 3º de Secundaria del CAM 10, el diseño de evaluación por competencias e implementación se realizará en el tercer bimestre del ciclo escolar 2015 – 2016, y la planeación derivadas de la evaluación se realizará en el 4º bimestre a través de la planeación didáctica correspondiente.

Así en este proyecto se concibe la enseñanza como una actividad autor reflexiva en la que la docente es la investigadora cuya única finalidad es mejorar su práctica, Latorre A. (2007) afirma que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien y para que éstas cambien se precisa que el profesorado sea capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente y que sea investigador de su propia práctica profesional.

Este proyecto de investigación se plantea desde la técnica de recolección de información cualitativa en donde como lo menciona Sampieri (2010) la recolección de datos no es estandarizada ni completamente determinada, sino obteniendo perspectivas y puntos de vista de la investigadora en cuanto a experiencias, significados, cuestionando, describiendo, comprendiendo y profundizando acerca de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual del 3º de secundaria en el contexto aula del CAM No. 10.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 10

*“Nunca perseguí la gloria, ni dejar en la memoria de los hombres mi canción,
yo amo los mundos sutiles...” Antonio Machado*

En este capítulo se presenta las características de la infraestructura, del personal y de los alumnos del CAM 10, así como las políticas internacionales y nacionales que sustentan la operación del CAM.

El CAM 10 inició sus operaciones desde 1998 en un edificio con uso casa – habitación y dado las necesidades de contar con espacios e infraestructura educativa para las necesidades educativas, por lo que se reubicó al CAM en una escuela abandonada que antes pertenecía a la Dirección de Primarias desde hace 5 años, está ubicado en Nitla Número 24 Colonia Tlazintla, Delegación Iztacalco en México Distrito Federal, su estructura arquitectónica fue diseñada para escuela, por lo que los salones, patio y demás espacios son adecuados para la actividad pedagógica, cuenta con 3 construcciones: un edificio de dos niveles , en planta alta con 3 aulas y en planta baja con 4 aulas (una de ellas era aula de medios, actualmente es una aula más para un grupo), un edificio de planta baja en donde se encuentra dirección, área secretarial, biblioteca, área de educación física, bodega y sanitarios de alumnos, un edificio en donde se encuentra cocina-comedor y otra aula. Sus jardines son amplios y cuenta con rampas de acceso para alumnos con sillas de ruedas.

El CAM es de tiempo completo, es decir con horario de 8:00 a 16:00 horas, cuenta con comedor (los alimentos los pagan los padres de familia), los recursos

económicos que recibe el CAM son a través del Programa Escuela de Tiempo Completo.

Quienes conformamos el CAM tanto personal Directivo, Docente, Administrativo, y Apoyo a la Educación, en este ciclo escolar, se distingue por su disposición al trabajo, si bien aún no hay vinculo interdisciplinario (lo atribuyo a falta de tiempos) se encuentran muestras de apoyo y solidaridad al atender a los alumnos.

Se atiende a 98 alumnos en total en el CAM 10, en niveles primaria y secundaria, el grupo de tercero de secundaria está conformado por 14 alumnos en condición de discapacidad múltiple (intelectual la predominante, motora, y trastornos autistas), la relación entre los alumnos es de respeto, cordialidad y apoyo, identifican sus habilidades individuales y las que tienen sus compañeros; sin embargo son poco independientes debido a la sobreprotección de padres de familia o abandono en los hábitos personales.

El total de docentes que atendemos la intervención educativa somos 8 cada uno frente a grupo, se cuenta con equipo de psicóloga y trabajadora social, dos subdirectoras (administrativa y académica), directora y personal de apoyo a la Educación, haciendo un total de 26 personas con diferentes funciones, pero con la misma dedicación al proceso educativo de los alumnos.

La relación entre el personal docente es cordial, pero cada uno al entrar a su grupo es dedicación total en tiempo y esfuerzo, en el recreo y horario de alimentación las características conductuales de los alumnos exigen una atención específica y en estos espacios no tenemos interacción entre docentes que no sea el saludo rápido

y una sonrisa, por lo que el único espacio de intercambio de experiencias y saberes el Consejo Técnico en donde no se abordan aspectos de la evaluación o estrategias de aprendizaje de lectura o de otro aspecto curricular, sino en el que la demanda es la solicitud de llenado de formatos en las guías que hacen que el tiempo sea insuficiente para poner sobre las mesas las problemáticas pedagógicas que cada docente tiene en el día a día para el desarrollo de currículo, por lo que cada uno buscamos tiempos adicionales y recursos profesionales externos para capacitarnos y actualizarnos.

A partir del 20 de noviembre de 2015 inició una academia para los docentes de Secundaria como parte del programa de fortalecimiento académico para los profesionales de Educación Especial, en este se nos convocó en horario extra escolar después de nuestra jornada a desarrollarse una vez al mes, nuestra participación es voluntaria y asistimos de todos los CAM secundaria del Distrito Federal (de un total de 35) aproximadamente 25 participantes entre docentes, subdirectores, directores, psicólogos y trabajadores sociales, lo cual posibilita contar con más recursos para el intercambio de esfuerzos en la labor docente y transformar la oferta educativa que se brinda en los CAM para hacer efectivo el derecho de una Educación para todos.

2.1 POLÍTICA INTERNACIONAL: EDUCACIÓN PARA TODOS.

La conferencia mundial sobre Educación para todos (UNESCO 1990) celebrada en Tailandia y otros foros mundiales enfatizan la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en ellos se constituyeron estrategias que

dieron pauta a diseño y ejecución de políticas educativas y dinamizaron un proceso de expansión y reforma educativa que ya otros países habían iniciado años atrás

Las políticas educativas en México responden a políticas internacionales, tal como se expone en el texto Educación para todos (Marco de acción de Dakar, 2000), en donde se asumen compromisos para hacer efectiva una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y jóvenes como un derecho fundamental; estos compromisos son con base a objetivos universales teniendo como meta de cumplimiento el año 2015, o sea ya debe haberse cumplido, habría de lograrse un acceso equitativo, suprimir disparidades entre géneros, velar por minorías étnicas, mejorar aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos sobre todo en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

El concepto de Educación para Toda cobra gran relevancia al constituir los principios que dan soporte a la Educación Especial en México y es que aquí se realizan las siguientes consideraciones de acuerdo a (Alvarado 2015) que se resume a continuación:

- No se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendidos efectivamente.
- Reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales.
- Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo (reforma educativa y curricular como proceso de permanente revisión y actualización)

- Está centrada en la perspectiva de aprendizaje.
- Es responsabilidad del estado y de toda la sociedad, por tanto, exige una construcción de consensos y acciones.

El concepto de Derecho a la Educación para garantizar el acceso universal a la escuela establece que cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje (UNESCO 2005), y así los objetivos con aplicación universal se concretan en planes nacionales de acción en los que los sistemas educativos por lo general tienen una intención homogeneizadora tal como lo afirma Juan Carlos Tedesco (2004) y nos expone que las reformas en esos sistemas educativos son necesarias, siempre y cuando se tome en cuenta el romper los determinismos sociales y culturales de los resultados de aprendizaje, puesto que la efectividad de la acción escolar no se centra solo en el desarrollo profesional del docente, su conocimiento de la materia, el tiempo dedicado al aprendizaje, su relación con los alumnos, etc., sino también en la capacidad de generar un proyecto para el futuro desde una perspectiva de identidad personal, de su propia representación vinculada a su trayecto de vida y la confianza en la capacidad de aprender de los alumnos, más allá de estereotipos y prejuicios.

La plataforma para reafirmar el principio de la Educación para Todos fue ofrecida por la UNESCO a través de la organización de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca España en 1994, cuyos planteamientos y consensos se recogieron en la

Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales.

En la segunda mitad de los años noventa surge un informe presentado a la UNESCO (Delors J. 1996) por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*, sus planteamientos centrales enfatizan que el aprendizaje es un continuo incesante y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, obligando al docente a involucrarse en una tarea donde el resultado no solo radica en el aprendizaje del alumno, sino también el propio, al proyectarse un crecimiento profesional como condición ineludible y garante de un éxito compartido, en una sociedad en la que todos aprendamos a aprender; su aportación más relevante es la descripción de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pilares que al desarrollarlos forjan una sociedad educativa donde no se deja de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están resguardados en el fondo de cada persona.

En el año 2000 se publicó en Gran Bretaña, el índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas en donde Tony Booth y Mel Ainscown, presentan el punto obligado de referencia para implantar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen hacia formas de trabajo inclusivas.

El índice de inclusión es un conjunto de materiales diseñado para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una escuela inclusiva, representa un

cambio de pensamiento trascendental ya que se abandonó la idea de integración 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, de ahí que el concepto de necesidades educativas especiales ya no se emplea por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con las posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas, por lo tanto, transitar a los conceptos de inclusión y de barreras para el aprendizaje y la participación implica un proceso de transformación permanente en las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de alumnos y alumnas que asisten a ellas.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se adoptó en el índice para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno, se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

El 17 de diciembre de 2007 se ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, elaborada por los países integrantes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para manifestar fehacientemente la voluntad por enunciar detalladamente, promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de derechos humanos de las personas con discapacidad, en esta convención en el artículo 24 se enfatiza que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y las niñas con discapacidad no queden

excluidos de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, y determina la obligación de ofrecer una educación inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones y en la comunidad en la que viva; señala también y de manera importante que se hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos como las modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás personas.

2.2. POLÍTICA EN MÉXICO: EDUCACIÓN PARA TODOS

En México con la reforma al Artículo 3º Constitucional se establece la obligación del estado a impartir educación laica y gratuita a los niveles preescolar, primaria y secundaria. En 1992 se llevó a cabo un Acuerdo para la modernización de la Educación Básica cuyo propósito central es elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen estableciendo los ejes de la política a seguir, no solo los establecidos en los Programas de Gobierno, sino de manera transexenal, por la naturaleza y compromiso establecido por el Ejecutivo Federal, todos los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación, así se promueven espacios y acciones como: conferencias, proyectos, programas, entre otros, para promover la igualdad de oportunidades en los diferentes sectores: salud, cultura, deporte, recreación, campo laboral, y por supuesto el educativo.

La Educación para todos en nuestro país se inspiró en los ecos de Jomtién Tailandia, y en los noventa se marca en la Ley General de Educación, en su artículo 41, el principio de la equidad social incluyente y con perspectiva de género,

con el derecho inalienable de los sujetos de atención de Educación especial para recibir una educación básica de calidad con equidad y el marco de la no discriminación, en este artículo se considera imprescindible detonar la orientación a los padres o tutores, así como a los maestros y personal de educación básica regular, para asumir los postulados de una escuela de calidad, abierta a la diversidad: de una escuela para todos.

Una importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la federación el 30 de mayo del 2011, en ella se establecen las condiciones en las que el estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades; en su artículo 15 afirma que la Educación Especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden dificultades severas de aprendizaje y comportamiento; emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes, que les permitan tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Para el desarrollo e implementación de las Políticas Nacionales, la Dirección de Educación Especial elaboró un programa general de trabajo (el último de 2008 - 2012) que se explicita en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación

Especial (MASEE) y que es el documento rector de los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal hasta la fecha. Los elementos constitutivos del MASEE son: la articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB, la Educación Inclusiva y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

En el CAM 10 dar respuesta educativa a toda la población estudiantil es un imperativo jurídico y humanista en el marco de una Educación para Todos, por lo que acceder a la lectura solo con la pretensión de los aprendizajes esperados de la asignatura de español en el 3º de secundaria sería reducir la implementación de un currículo, sin considerar la importancia del contexto de los alumnos, la condición de discapacidad intelectual requiere de un análisis y abordaje más específico para evaluar la competencias lectoras que precisen un diagnóstico más real para dar respuesta con estrategias enmarcadas en la Reforma Integral de la Educación Básica pero además con estrategias diversificadas que apoyen al desarrollo de competencias comunicativas: lectoras y así hacer efectivo ese imperativo.

3. MARCO TEÓRICO: DE LA RIEB AL CAM SECUNDARIA

"Me gusta verlos pintarse de sol, y grana, volar bajo el cielo azul..." Antonio Machado.

El presente capítulo expone el marco teórico de la atención educativa en el CAM, La Educación Básica se conforma de los niveles: preescolar, primaria, secundaria en sus modalidades: especial, indígena, adultos y para trabajadores; su articulación se fundamenta en el acuerdo 592, la articulación del diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos y se concreta en el Plan de estudios 2011.

En este contexto, y para hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y jóvenes a una educación de calidad, gratuita, y obligatoria bajo los principios de Educación Inclusiva, "La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad". (Blanco 2000).

La Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB, constituye una decisión de política educativa cuyo objetivo es ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA), así como aquellos alumnos y alumnas que en los contextos educativos (escolar,

álculo y socio-familiar), que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum.

La Dirección de Educación Especial (DEE) se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. Para ello ha sido vital presentar el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, está fundamentado en tres planteamientos sustantivos que cobran relevancia en su razón de ser, en su quehacer institucional y en torno a la organización y funcionamiento de sus servicios. El primero, se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva; el segundo, está conformado por el Acuerdo Secretarial N° 592 donde se establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB y, el tercero, se sitúa en la transformación de su gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

El MASEE aspira a una genuina Educación para Todos, como medio para la inclusión social de las nuevas generaciones, donde, al hacerse realidad en cada centro educativo, transforme la gestión escolar y la respuesta educativa para el alumnado en su conjunto, con especial énfasis en las niñas, los niños y los jóvenes que en los diferentes contextos –escolar, áulico o socio-familiar- enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Como consecuencia, se logrará una formación para la mejora de su nivel cultural, centrada en el desarrollo de competencias para la vida. (MASEE: 2011).

A lo largo de la historia de la Educación especial se han transitado por diferentes modelos de atención que van desde el modelo asistencial cuando la educación especial agrupaba a los diferentes grupos de personas con discapacidad y se les brindaba atención de acuerdo a la discapacidad, modelo médico surgido a partir de la importancia de integrar a los alumnos a las escuelas regulares para darles espacios a grupos de alumnos con discapacidad o trastornos de aprendizaje dentro de ellas y actualmente se opera un modelo educativo que va más allá de la integración y que se acuña con la inclusión educativa en donde todo el sistema educativo responde a todos los alumnos sin importar la diversidad y cuyos elementos nodales de su marco teórico y operativo se encuentran inscritos en los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 de Educación Básica:

- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

Estos principios son de suma importancia porque reconoce el apoyo necesario para coadyuvar en la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumnado en sus contextos, por supuesto el resto de los principios también cobran relevancia y son base de la lograr la equidad con calidad.

3.1. LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL CAM

El perfil de Egreso es un referente obligado como inventario de los rasgos que se deben lograr en los alumnos de Educación Básica, Educación Especial como

modalidad de Educación Básica (en sus servicios de Unidades de servicio de apoyo a la educación regular (como se les denominaba antes USAER) o más recientemente Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (hoy llamada UDEEI) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

La atención educativa en el CAM está dirigida a las alumnas y los alumnos con discapacidad intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia) o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que enfrentan, en los contextos educativos –escolar, áulico y socio familiar-, barreras para el aprendizaje y participación, por lo cual necesitan de recursos especializados de manera temporal o permanente; es decir, el CAM atiende a niñas y niños y jóvenes no incluidos en educación regular, para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos que les permitan participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

El alumnado del CAM recibe atención en los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, y CAM laboral acorde con la guía operativa para los servicios de Educación Básica 2015 – 2016 y las normas específicas de control escolar para la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de la Educación Básica 2015 – 2016, mismas en las que se establece la definición específica para los términos Necesidades Educativas Especiales (aún, y a pesar de las políticas existentes) ,las definiciones de las discapacidades y trastornos, así como las características de la Evaluación Psicopedagógica a desarrollar interdisciplinariamente para detectar las áreas de oportunidad del

alumnado, y construir la propuesta educativa específica para el desarrollo de su competencias para la vida.

El CAM a partir de la Reforma Curricular de la Educación Básica, se ha venido centrando en los aprendizajes que tengan como fin lograr que todos los alumnos logren el perfil de egreso, de ahí que desde el ciclo escolar 2009 - 2010 se opera en el CAM secundaria el plan de estudios (primero el 2006) y luego el 2011, apegándose para la planeación y evaluación en los propósitos de las asignaturas, los enfoques, las orientaciones didácticas, partiendo de sus competencias iniciales y haciendo uso de estrategias específicas y diversificadas como: Lengua de señas Mexicanas, Sistema Braille, Práctica entre varios, Informática educativa, entre otras, la importancia de la implementación del Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) no descansa en el aprendizaje de contenidos factuales o conceptos disciplinares sino en el ejercicio de habilidades y destrezas que movilizan saberes, experiencias y aprendizajes en los alumnos para su desenvolvimiento en la vida cotidiana en donde resuelve diversos problemas; Díaz B (2006) señala que debe existir congruencia entre el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo a través de contenidos disciplinares relevantes que propicien en los estudiantes oportunidades para aplicar nuevos aprendizajes en actividades del mundo real de manera cooperativa entre docentes y alumnos, este planteamiento por supuesto confirma la necesidad de fortalecer la competencia docente del diseño de estrategias que lo posibilite como por ejemplo el trabajo de proyectos didácticos situados en actividades reales.

3.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

La RIEB al plantear en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, la generación de ambientes propicios, etc. se concreta en los doce principios pedagógicos del plan de estudios, pero por otra parte ahí mismo se describe la exigencia de un docente para desarrollar competencias adicionales a las adquiridas a la formación inicial (y muchas veces esta formación inicial dentro de un ámbito no pedagógico), de esta manera al considerar a un docente que tenga conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza y sensibilidad a la heterogeneidad del alumnado (lingüístico, capacidades, étnicos, culturales, sociales etc.) y además sea hábil para especificar sus acciones didácticas en planeaciones específicas, requiere de un desarrollo profesional y actualización permanente, Perrenoud (2004) expone que las competencias que debe desarrollar un docente no se logra con los actuales programas de formación continua y preparación profesional puesto que no parten de un diagnóstico real y puntual de las necesidades de los profesores, su oferta en general y masificada donde se detectan nuevamente intereses políticos.

En los principios pedagógicos de la RIEB la mediación pedagógica es eje vertebral en la acción docente, asumir su importancia y desarrollar intencionalmente para el logro de mejores aprendizajes requiere de actitud propositiva, creadora, innovadora y sobre todo de una tarea dialéctica y comprometida con las demás figuras mediadores (padres, comunidad, autoridades).

El reto del docente en el aula entonces se aprecia en desarrollar el proceso de la mediación pedagógica desde la implementación de un plan de estudios con un enfoque constructivo y significativo en la relación dialéctica docente – alumno, pero también con funciones de mediación con la familia para incorporarla en el proceso educativo de los estudiantes. La Supervisión y dirección escolar debiera también estar planteada como agente mediador en ese proceso educativo para operar políticas con miras a la intervención pedagógica como eje vertebral, desde una ruta de mejora y un consejo técnico escolar que ponga sobre la mesa las necesidades básicas de aprendizaje y sus implicaciones y no solo la carga burocrática y administrativa.

De la misma manera la planeación didáctica debe tomar como referente una evaluación inicial (conocimientos previos), para determinar la intencionalidad de formación en los alumnos en la planeación que dé cuenta del tipo de contenidos que se debe considerar en la enseñanza: declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

El principio pedagógico que se aborda en esta investigación es el principio 7. Evaluar para aprender, donde se señala que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. Y el principio 2. Planificar para potenciar el aprendizaje que refiere la importancia de la organización de la enseñanza considerando los estilos y ritmos de aprendizaje (DEE 2011, pp 27 y 31).

3.3. LA LECTURA Y EL PROGRAMA DE ASIGNATURA DE ESPAÑOL

El programa de Educación Secundaria 2011 contempla para la asignatura de español que los estudiantes empleen la lectura como herramienta para seguir aprendiendo, pero también para comprender su entorno, por lo que seleccionan fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés, y tienen la posibilidad de analizar críticamente la información que generan los medios y establece como estrategia la relectura. Con los alumnos de CAM secundaria enfrentamos el reto del desarrollo de estas competencias con estrategias diversificadas que consideran ritmo y estilos de aprendizaje que posibilitan este fin en un lapso de tiempo mayor y también con uso de muchos más recursos que los que se emplean en las Secundarias Diurnas o Técnicas para que los alumnos accedan a los aprendizajes.

Esto implica para el docente de Educación Especial reconocer el programa de español desde los estándares curriculares: procesos de lectura e interpretación de textos y producción de textos escritos desde la mirada de que la mayoría de nuestros estudiantes en este nivel presentan Barreras para el Aprendizaje y Participación derivadas de su condición de discapacidad intelectual y en específico los de 3º grado de secundaria aún no acceden a la lecto escritura de manera convencional; sin embargo eso no impide que usen el lenguaje como herramienta de comunicación para aprender e integrarse a una cultura e integrarse a la sociedad, por lo que como docentes debemos promover en el aula las prácticas sociales del lenguaje definidas en el programa de la asignatura (SEP 2011) como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e

interpretación de los textos orales y escritos que incluyen los distintos modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura”, en estas prácticas los alumnos aprenden a hablar a interactuar con los otros; a interpretar y producir textos y a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos.

3.4. COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Desde 1990 se ha adoptado en Educación el término de competencias a nivel Internacional y Nacional, en México, así como en otros países la introducción de los modelos educativos por competencias aunados a otras propuestas (flexibilidad curricular, currículo centrado en el alumno, contenidos transversales, introducción de las tecnologías informáticas, etc.) ha buscado la innovación de los procesos formativos en concordancia con las demandas actuales en la sociedad del conocimiento.

Perrenoud (2004) citado en Díaz B (2010) define competencia como la “capacidad para movilizar varios recursos cognitivos, para hacer frente a un tipo de situaciones”, los recursos cognitivos que menciona se refieren a: conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados por la competencia considerada para enfrentar una situación inédita. La competencia tiene un carácter situado ya que la movilización de saberes ocurre y es pertinente en un contexto o situación específica que requieren de procesos complejos en donde intervienen la toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de

puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y solucionar la tarea que se enfrenta.

Jonnaert (2002 citado en Perreound 2004) plantea que las características de una competencia desde el punto de vista socio constructivista como:

1. Una competencia se construye (no se transmite)
2. Está situada en contextos y situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (no puede plantearse descontextualizada)
3. Requiere una práctica reflexiva
4. Es temporalmente viable (no está definida de una vez por todas).

Díaz (2006) asegura que para enseñar competencias y para formar a docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula no basta con elaborar referenciales o listados de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos, para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes con las tareas que se esperan que resuelvan, para ello se requiere que adquieran y aprendan a movilizar recursos como la reflexión metacognitiva o autorregulación.

Cuando se habla de competencias en Educación Especial o bien en la Inclusión Educativa, se hace desde la perspectiva de que ser competente para la resolución de cualquier problemática que se presenta en la vida de una persona con los recursos que posee, ya sean disminuidos o muchos, de tal manera que ser competente no se determina por la cantidad, sino por la calidad de lo que se hace,

así de esta manera nadie puede ser más competente que quien resuelva la vida sin tenerlo todo, o casi nada o nada.

Frade (2011) Expone algunas polémicas en torno al tema de las competencias en Educación Especial, empezando por la definición de si existe la discapacidad o no, si es una mera construcción social que discrimina ,o bien una categoría para definir quién necesita nuestra solidaridad porque su cuerpo no funciona como debería; la definición de quien es susceptible de recibir una educación especial o diferente porque no cuenta con todas las ventajas y posibilidades para hacerlo conforme a la norma estadística, es decir con los parámetros que se establecen comparados con los parámetros que se ejercen para la mayoría, aunque también hay que considerar otra diversidad como alumnos con rezago educativo por alguna condición de salud, o bien social como los indígenas o extranjeros, o los alumnos que se encuentran en clase que son muy capaces pero que se aburren y sus talentos se desperdician; otro aspecto polémico que expone es ¿Qué debe estudiar un alumno que padece una discapacidad o tiene alguna desventaja, debe emplearse el mismo currículo y deben considerarse todos los aprendizajes esperados de todas las asignaturas ? Y en ese sentido cuestiona ¿para qué se estudia en Educación Especial y qué en la Inclusión Educativa?

De ahí el establecimiento de cuáles serían las competencias que requiere desarrollar aquella persona que no tiene todas las ventajas que la media poblacional sí posee, lo que lleva reflexionar que no se trata solo de programar en un plan de estudios las competencias a desarrollar sino de definir cuáles y cómo se determinan de acuerdo a una metodología propicia, de tal manera que cada

docente sea capaz de vislumbrar lo que cada uno de sus estudiantes en desventaja o con discapacidad necesita aprender y cómo lo debe apoyar. Es innegable la discapacidad o cualquier diferencia, pero como docentes debemos dar respuesta educativa acorde a sus necesidades de educación.

3.5. DISCAPACIDAD: UN CONCEPTO DE CONTEXTO

El concepto de discapacidad emerge de la posibilidad de hacer, misma que surge como categoría de análisis de los miembros de una sociedad, puesto que son otros los que establecen quién es capaz y quién no. Entonces, por una parte es una construcción y representación mental que hace la sociedad para nombrar a quienes son diferentes, así por ejemplo señala Frade (2011) que en una comunidad indígena una persona con discapacidad intelectual puede trabajar, ser productivo, tener una familia y no se le considera como tal porque su nivel de exigencia le permite satisfacer sus necesidades, en cambio en el mismo pueblo indígena una persona que no pueda caminar aunque sea intelectualmente un genio es discriminado y se le ve como una carga porque no puede trabajar en las mismas labores que el resto del pueblo, por lo tanto la construcción social de la discapacidad involucra el contexto y las expectativas que impone la sociedad a las personas que la conforman y supeditada al estilo de vida de los miembros de esa comunidad, es decir a sus representaciones.

No se puede negar que la discapacidad existe, es una condición biológica que caracteriza al sujeto, es un impedimento real que existe independientemente de la sociedad, pero es valorada o subvalorada por ella, por ejemplo, una persona

indígena con discapacidad intelectual puede vivir y ser aceptado en su comunidad, pero cuando ésta entra en contacto con nuestra cultura ciudadana, entonces ésta si se observa y de manera automática es nombrado como tal. Esto implica que la discapacidad es relativa y la definen los miembros de una comunidad, de la población de la misma y como concepto es social se modifica en el transcurso del tiempo, de las sociedades y de las culturas, es un término dinámico porque las demandas sociales y necesidades se modifican y es un término contextual.

Desde una visión de competencia, la discapacidad existe por el nivel en que una persona puede o no satisfacer las demandas complejas que se presentan en el entorno y esto estará supeditado por su propia competencia, es decir es competente a pesar de padecer una discapacidad cuando logra superarla mediante diferentes estrategias. No es competente quien la niega sino quien la enfrenta, aceptándola, transformándola y recreándola para superar los retos que se presentan en la vida diaria.

En la escuela los docentes no diagnosticamos ni atribuimos el título de alguna discapacidad o trastorno, sin embargo etiquetamos cuando es visible por ejemplo cuando un alumno no camina, no habla, no oye, no ve es evidente; pero quien no puede poner atención (TDAH), no recuerda las cosas o no las entiende (Intelectual), no puede aprender a leer (dislexia) o no puede trabajar con los números (discalculia), o bien no se puede relacionar con nadie (autismo), éstas son discapacidades no tan evidentes en donde no se trata de poner etiquetas sino que a partir de las demandas sociales se identifiquen sus requerimientos de aprendizaje y a partir de la mediación necesaria que los lleve a desarrollar su

potencial y posibilidades para adaptarse al mundo que les toca vivir, desarrollarse enfrentando retos y porque no hasta transformarlo.

Por lo tanto, es necesario que las personas con discapacidad cuenten con un diagnóstico multimodal que desde diferentes perspectivas: médica, psicológica, educativa y familiar se aborden sus necesidades, así entonces el médico es el único capacitado para emitir un diagnóstico conforme a los cánones científicos establecidos por la OMS (Organización Mundial de la Salud) con la intención de especificar el tipo de discapacidad biológica con la que cuenta el individuo (Sarabia 2001), el psicólogo determinará las formas en que se dan sus procesos psicológicos superiores (memoria, atención, pensamiento, lenguaje, etc) para el desarrollo de las inteligencias múltiples y su desarrollo emocional, mientras que el docente establecerá la evaluación diagnóstica inicial (aprendizajes previos) para considerar su zona de desarrollo próximo real, potencial y limitante (lo que no puede hacer) y cuyo enfoque es orgánico, social, pedagógico y holístico.

Sin embargo, aun cuando se tenga en el aula un alumno con discapacidad y no se tenga el equipo interdisciplinario para un diagnóstico e intervención multimodal, el docente debe ser un profesor con bases constructivista, así expone Díaz B.F. (2006: pag 8) resumido como:

- ✓ Un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co – construcción) del conocimiento.

- ✓ Un profesional reflexivo que analiza críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- ✓ Tome conciencia y analice críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- ✓ Promueva aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- ✓ Promueva la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social, que se vincula con la vida real.
- ✓ Preste ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus alumnos.
- ✓ Establezca como meta la autonomía y autodirección de sus alumnos, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de responsabilidad y del control de aprendizajes.

Aunadas a éstas competencias, en Educación Especial se precisa como docente al profesional que considere atender lo siguiente:

- Conocer sobre las características de las diferentes Discapacidades, el Modelo Social de la Discapacidad y sus implicaciones educativas para sensibilizar a padres y comunidad en este proceso de inclusión escolar y social.
- Flexibilidad para diseñar aspectos del currículo y dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos (evaluación, planeación, recursos, metodología, tiempos, entre otras).

➤ Manejo de Apoyos diferenciados a través de estrategias diversificadas para el acceso curricular (lengua de señas mexicanas, práctica entre varios, propuesta de aprendizaje de matemáticas para alumnos con discapacidad intelectual, entre otros)

Sobre todo, actitud de aceptación a las diferencias propiciando la convivencia armónica y con equidad.

3.6 LA LECTURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La lectura en el alumno con discapacidad intelectual se desarrolla con características mentales y cognitivas diferentes, Troncoso (2005) expone que la investigación biológica y psicológica demuestran la existencia de variabilidad individual entre las personas con síndrome de Down (la autora señala este síndrome en equiparación con Discapacidad Intelectual) en donde se tiene que estimular de forma temprana mecanismos como atención, percepción, memoria, discriminación, destreza manual y pensamiento abstracto previos a la adquisición de la lectura por lo que se tendrá que considerar un ritmo y estilo de aprender diferente dando mayores oportunidades de ejercitar cada mecanismo y otorgando mayores tiempos para el proceso de adquisición de la lectura. De tal forma que antes (o simultáneamente) de desarrollar estrategias lectoras como: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación autocorrección, se implementan como parte de un método ejercicios individualizados que Troncoso (2005) denomina habilidades imprescindibles; sin embargo, para efectos de este proyecto solo se consideran las estrategias lectoras utilizadas por los lectores que son:

muestreo, predicción, anticipación, inferencia, conformación y autocorrección. Estas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura (SEP 1988)

Para que un texto escrito sea claro, debe estar constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posea una estructura sintáctica y semántica. Deben estar presentes todas las letras y signos, esto es, deben representarse todas las palabras del texto. Sin embargo, cuando el lector aborda el texto, no necesita ver letra por letra, pues el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla, por lo tanto, el lector desarrolla la estrategia de “muestreo”, esta le permite seleccionar – de la totalidad impresa- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante. Por ejemplo, los lectores obtienen más información de las consonantes y menos información de las vocales, pues estas últimas son solo 5 y su frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes cuyo número es 24. Asimismo, la parte inicial de las palabras aporta más elementos de los segmentos medios y finales. Las primeras letras bastan para anticipar una palabra; no es necesario ver las demás.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado con la finalidad de predecir – a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuánta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia, la predicción. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo, si estamos leyendo una historia acerca de un asalto y al momento del robo llega la policía, podemos predecir la captura de los ladrones antes de leerla, no predecimos que llegará un elefante.

En muchas ocasiones nuestra predicción no será exacta, pero estará relacionada con el tema y significado de la historia. Cuando tenemos conocimiento sobre el tema del texto, o inclusive cuando no lo tenemos, pero hemos iniciado y avanzado ya en la lectura de un texto, de manera que poseamos cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas.

Otra estrategia utilizada por los lectores es la de anticipación. Esta tiene mucha relación con la predicción. Esta estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Ahora bien, mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser léxico semánticas, es decir se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría sintáctica. Por ejemplo, si al final de un renglón leemos “el pato nado en el a” podemos suponer antes de cambiar de renglón que lo que sigue es “gua”, o podemos pensar que es “arroyo”, ambas palabras son pertinentes en el texto tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticiparía “aguacate”, pues, aunque sintácticamente se trate de un sustantivo

singular de género masculino, semánticamente no tiene sentido ya que los patos no nadan en aguacates.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimiento sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.

La inferencia constituye otro tipo de estrategia de lectura y se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto.

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico y/o sintáctico, esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia llamada “autocorrección”

Es importante mencionar que al emplear las estrategias de lectura se debe asegurar que los alumnos sean capaces de ir más allá de la comprensión literal sino de asumir una postura ante los textos y sea para ellos una actividad cotidiana y placentera, también es relevante aclarar que las formas en que leer no es

descifrar tal y como Ferreiro (1995) lo argumenta , sino que leer consiste en seleccionar información de la lengua escrita con base a experiencias, intereses y gustos para construir un significado, e interpretar los textos en determinadas situaciones; y para los alumnos en los que su oralización no es convencional su emisión sonora pudiera no corresponder aparentemente del texto leído pero para él tiene un significado que se expresa en señales gestuales, corporales y pueden incluso leer de esta manera llevando por el texto su dedo de izquierda a derecha o como mejor les acomode para darle significado a ese conjunto de grafías, de cualquier modo para ellos es leer.

La interpretación de lo leído en alumnos que no cuentan con una escritura convencional es a través del dibujo, Flores (2008) considera que el dibujo es un proceso que el niño emplea para transmitir un significado y le permite expresar sus ideas, sus emociones, sus pensamientos y comunicarse con su entorno, en el caso de los actos lectores con los alumnos que no escriben de manera convencional el dibujo representa una forma de expresión sobre lo comprendido de la lectura por lo que será de mucha utilidad en los productos de los actos lectores.

3.7 LA EVALUACIÓN EN EL AULA

La evaluación es uno de los aspectos más complejos del quehacer educativo, en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, políticos, metodológicos y hasta personales, y todos ellos terminan siendo decisivos en la orientación que se le imprima dentro del proceso enseñanza y aprendizaje.

La evaluación no sólo es aplicar técnicas novedosas o pruebas en serie estandarizadas, que a decir de éstas, además de que tienen serias desventajas al no consideran los contextos de los alumnos, pueden ser excluyentes y no contemplan la diversidad de nuestro país, además se difunden sus resultados de manera poco clara, y los docentes no son tomados en cuenta en los resultados que obtienen los alumnos, y si bien es cierto se informa a la sociedad sobre los datos cuantitativos del desempeño de alumnos, por lo general solo han servido para dar cuenta de una realidad parcial en la que no se involucra el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

La evaluación en el aula, como lo menciona Cázares (2010) invita a reflexionar en torno a la práctica docente sin dejar de considerar el contexto que la circunda.

El docente en general, en su quehacer evaluativo ha de desarrollar habilidades para evaluar de forma sumativa con el objetivo de informar a los distintos actores involucrados sobre los logros obtenidos para la acreditación, calificación y la rendición de cuentas, en ella se realiza una evaluación del aprendizaje que permite hacer una valoración sobre el desempeño respecto a los logros y

dificultades de los estudiantes en un punto determinado en el tiempo (bimestral, final de ciclo escolar, nivel educativo).

El profesional docente también ha de desarrollar competencias para una evaluación formativa que permita la mejora del proceso educativo en el preciso momento en que se desarrolla, debe ser continua teniendo como punto de partida los aprendizajes esperados para decidir las acciones de enseñanza necesarias para cada alumno y el grupo, le permite conocer las necesidades del alumno y la forma de agrupación que más convenga además de identificar entre los aprendizajes esperados y los alcanzados, esto favorecerá el reconocer los niveles alcanzados por los alumnos para realizar retroalimentación en el justo momento y de manera oportuna la toma de decisiones pedagógicas que se requiere para mejorar el proceso y también involucrar a los alumnos en la evaluación, propiciar la reflexión de los alumnos en sus procesos de aprendizajes y la práctica reflexiva del docente para mejorar sus prácticas definiendo los conocimientos, las habilidades y actitudes a considerar en su planeación.

Al asumir que la evaluación tiene como fin promover y facilitar los objetivos de aprendizaje necesarios para ser parte de una sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, entonces se concreta la calidad del aprendizaje.

De tal manera que en la calidad educativa no solo han de considerarse los niveles de aprendizajes de los alumnos, sino también el mejoramiento de la práctica docente.

Calificar, medir acreditar, certificar, retroalimentar y tomar decisiones son facetas de la evaluación que integradas adecuadamente en un proceso educativo pueden acercar más a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación al proceso mismo (SEP 2015), de ahí que en la Guía Operativa de Escuelas Públicas 2015 – 2016 en el numeral 83, página 50 determina que “En Educación Básica, el personal docente es responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos con base en los enfoques de los programas vigentes y dar a conocer al inicio del ciclo escolar los criterios de este proceso al padre de familia o tutor de acuerdo con los enfoques actuales de la Educación Inclusiva, señalados por el Acuerdo Secretarial número 711, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como aquellos que por su condición de vulnerabilidad derivada de problemas de salud, discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, diferencias lingüísticas o culturales serán considerados dentro del proceso de la evaluación inicial, la planificación didáctica, las competencias y aprendizajes esperados para el grado y nivel que se cursa, con base en la flexibilidad curricular, la evaluación continua y final, bajo el parámetro de estrategias diversificadas que posibiliten su inclusión al proceso educativo, así como la previsión de condiciones en los contextos para disminuir y/o eliminar dichas barreras, como condicionantes de apoyo que enriquezcan la oferta educativa en la escuela y en el aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos”. (SEP 2015. Guía Operativa: página 50)

El docente de Educación Especial además de lo expuesto anteriormente sobre la evaluación debe considerar que la evaluación tiene que diversificarse y adecuarse a las necesidades especiales que derivan de la condición de discapacidad y trastornos psiquiátricos añadidos de tal forma en la acreditación en las normas específicas de Educación Básica 2015 – 2016 señala en el numeral 67.2 , página 67 que: “En el caso de los educandos con necesidades educativas especiales inscritos en los Centros de Atención Múltiple y los educandos con necesidades educativas especiales y/o Aptitudes Sobresalientes inscritos en los planteles de Educación Básica, se utilizarán los mismos criterios para calificar el rendimiento escolar, adaptando el proceso de evaluación de acuerdo con lo establecido en la Propuesta Educativa Específica y/o el Programa de Enriquecimiento, en donde las adecuaciones a la evaluación del aprendizaje se deberán realizar con criterios que se establecerán de manera conjunta entre el (la) Director(a) de la institución educativa pública o particular con autorización, el (la) docente de grupo y en caso de que lo haya, el personal de educación especial, tomando como base el avance en los propósitos establecidos en la Propuesta Educativa Específica o el Programa de Enriquecimiento los productos del educando que muestren sus avances y se hayan utilizado para evaluarlo, se anexarán en el Portafolio de Evidencias con anotaciones aclaratorias y fechas específicas sobre evaluaciones iniciales, parciales y finales.” (SEP 2015), En este mismo documento normativo señala que la Propuesta Educativa Específica y el Programa de Enriquecimiento se elaboran a partir de las fortalezas y necesidades especificadas en el Informe de Evaluación Psicopedagógica o el Informe de Detección Inicial, respectivamente incluyendo aquellas acciones que realizará la familia.

Para la elaboración de la Evaluación Psicopedagógica se deberá recabar información de forma interdisciplinaria con el docente de grupo y elaborar el respectivo reporte que considere la siguiente información:

- a) Datos Personales.
- b) Motivo de Evaluación.
- c) Apariencia Física.
- d) Conducta Durante la Evaluación.
- e) Antecedentes del Desarrollo: Embarazo, Antecedentes heredo-familiares, Desarrollo Motor, Desarrollo del Lenguaje, Historia Médica, Historia Escolar, Situación Familiar.
- f) Situación Actual:
 - 1. Aspectos Generales: área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales.
 - 2. Evaluación de los aprendizajes.
 - 3. Disposición al estudio, estrategias de estudio desarrolladas y aplicadas por el educando y motivación para aprender.
 - 4. Información relacionada con el entorno del educando: contexto escolar y contexto socio-familiar
- g) Interpretación de Resultados.
- h) Conclusiones y Recomendaciones. (SEP 2015. Normas específicas pp 79-81)

La evaluación en el aula es un reto constante de nosotros docentes donde vislumbramos nuevos horizontes en las prácticas evaluativas, en donde como lo

señala Frade (2011) avancemos hacia la calidad de la educación, entendida esta como la capacidad que tenemos para satisfacer las necesidades educativas del alumnado en un momento histórico determinado y desarrollar esa capacidad considerando que todos los seres humanos somos diversos.

El reto en la evaluación es considerar proceso y resultado, la recopilación de evidencias cualitativas y cuantitativas que nos ayuden a analizar qué se hizo, como se hizo y los niveles de logro alcanzados. La necesidad de esta propuesta expresa que no se puede evaluar de la misma manera a los alumnos de CAM secundaria ya que por las formas de aprender y los ritmos de aprendizaje los aprendizajes esperados no se alcanzan a lograr en los tiempos establecidos en los programas.

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

“Caminante son tus huellas, el camino y nada más...” Antonio Machado

En el presente capítulo se dan a conocer los objetivos, propósitos, líneas de acción, metas, la metodología investigación acción en que se fundamenta este proyecto, las estrategias y actividades, así como los recursos didácticos y pedagógicos y el cronograma de actividades.

4.1 OBJETIVOS

- Realizar un instrumento de evaluación por competencias que considere el derecho de todos los alumnos de 3º. De Secundaria del CAM 10 a acceder a la lectura reconociendo su condición de discapacidad intelectual, en el marco de la Educación Inclusiva
- Realizar una planeación por competencias de lectura orientada al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad intelectual para crear oportunidades de aprendizaje a partir del diseño de estrategias diferenciadas que se adecúen a las necesidades de los alumnos y alumnas.

4.2 PROPÓSITOS

Los propósitos de esta propuesta de intervención son:

- Fortalecer el trabajo por competencias de la docente frente a grupo a partir de la planeación didáctica que considere estrategias diversificadas de acuerdo a las características y necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual en el desarrollo de competencias lectoras

- Diseñar instrumentos para la evaluación y planeación que consideren las competencias del currículo de Educación Básica (nivel Secundaria), y competencias de los alumnos para enfrentar la vida en la Asignatura de Español en lo relacionado a la lectura.

4.3. LINEAS DE ACCIÓN

- Fortalecer el trabajo por competencias de la Docente frente a grupo
- Diseño de instrumento de evaluación de competencias lectoras
- Planeación de proyecto para favorecer las competencias lectoras.

4.4. METAS

- Elaborar el instrumento de evaluación por competencias lectoras para los alumnos de 3º de secundaria de CAM 10.
- Lograr realizar la Planificación de un Proyecto Didáctico que favorezca las competencias lectoras de los alumnos de 3º de secundaria de CAM 10.

4.5. INVESTIGACIÓN – ACCIÓN COMO MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

En esta propuesta de intervención se utilizó la metodología Investigación – acción, en donde la profesora es la investigadora de su propia enseñanza. El Modelo que se retoma en esta metodología es el propuesto por Kurt Lewin (en Latorre 2007) integrado por tres fases de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción, y el modelo de Elliot (Latorre 2007) quien toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, y comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha, y evaluar, enseguida revisar, rectificar el plan y ponerlo en marcha y evaluar nuevamente.

Esto me ha permitido fortalecer mis competencias docentes en la evaluación y planeación por competencias en la diversidad.

Se llevó a cabo esta propuesta en el escenario del grupo de 3º de secundaria único del CAM 10, en este ciclo escolar 2015 – 2016, en donde la docente fue participante y profesional reflexiva implicada en la teoría y práctica de su quehacer educativo, y que a partir de la acción y reflexión construyó mejores prácticas como el desarrollar competencias docentes para la identificación de formas de evaluar más precisas, asesorada por los docentes de la Especialidad en Competencias Docentes y Formación para la Ciudadanía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 98 D.F. Oriente.

Las técnicas e instrumentos para la implementación de esta propuesta son:

- ❖ Diario de Trabajo de la Docente.
- ❖ Instrumentos de evaluación inicial (utilizando el recurso TIC's los instrumentos se diseñaron con el fin de describir las competencias de todos los alumnos y cada uno individualmente de tal forma que se logre obtener una base de datos que dé cuenta en tablas y gráficos de un perfil de competencias por alumno y grupo en el desarrollo y avance de las mismas).
- ❖ Planeación didáctica bimestral. Se diseñó una lista de cotejo para la evaluación de la planeación que considera los aspectos curriculares del programa de español 2011, pero además el uso y descripción de las estrategias diversificadas de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos y del grupo.

La planeación didáctica se elaboró por Proyectos didácticos en la asignatura de español.

Período de Tiempo: Se consideró como espacio de acción el 4º bimestre del ciclo escolar 2015 – 2016.

Para registrar y llevar seguimiento de esta propuesta se implementó Diario de Trabajo (SEP 2012) como instrumento de evaluación desde un enfoque formativo en el que se registraron hechos o circunstancias escolares que propiciaron o dificultaron la evaluación y planeación por competencias, incluyendo reflexiones de las acciones realizadas, esto desde el método de narrativa autobiográfica propuesto por Sandín E. (2003) para la evaluación cualitativa en educación y que permite la construcción y reconstrucción de la historia profesional docente en el desarrollo de su práctica.

4.6. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES
Diseño de evaluación de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual de 3er grado de secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> -Revisión de las competencias lectoras a desarrollar de acuerdo al programa de español para 3º. De secundaria. -Revisión de las características de la adquisición de la lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual para identificar las competencias individuales que cada uno posee con base a las estrategias lectoras. -Diseño y elaboración de base de datos con las competencias lectoras derivadas de las estrategias de lectura a considerar en la evaluación inicial con indicadores que den cuenta de cada una de ellas. Implementación de la Evaluación inicial con el instrumento.
Planeación por Proyecto Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> -Revisión de las características de un proyecto situado con base conceptual de Díaz B (2006) sobre enseñanza situada. -Revisión de cada una de las estrategias diversificadas y su vínculo con los propósitos y competencias lectoras a desarrollar con base al programa de español.

	<p>-Creación de la lista de cotejo, considerando los referentes conceptuales de SEP (2012) sobre las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo para la evaluación de la planeación didáctica por proyectos.</p> <p>-Elaboración y planeación del proyecto bimestral evaluando con lista de cotejo.</p> <p>-Registro de experiencias de la implementación de la planeación y desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de 3°. De secundaria de CAM 10, en el diario docente.</p>
--	--

4.7. RECURSOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS

Los recursos que se utilizaron primordialmente son:

- ✓ Plan de estudios 2011
- ✓ Programa de español de 3º de secundaria
- ✓ Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial
- ✓ Orientaciones metodológicas para el funcionamiento de los CAM secundarias en el Distrito Federal (que se encuentra en replanteamiento desde 2015 en las reuniones de academia de la Dirección de Educación Especial).
- ✓ Evaluación inicial del grupo de 3º de secundaria
- ✓ Perfil grupal de 3º de secundaria
- ✓ Equipo de cómputo con software Excell para la elaboración de base de datos
- ✓ Cuaderno bitácora para registro de diario de trabajo docente.

4.8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividad	Responsable	Tiempo (meses)											
		Ciclo escolar 2015-2016											
		AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO6	FEBRERO7	MARZO	ABRIL9	MAYO10	JUNIO11	JULIO12
1. Análisis del problema del CAM	Heidy Susana Hernández Vargas	17 a 28											
2. Definición del problema en el Aula 3º. secundaria	Heidy Susana Hernández Vargas		7 a 25	5 q 23									
3. Definición de los objetivos con base al problema de 3º secundaria	Heidy Susana Hernández Vargas			26 a 30	9 a 13								
4. Justificación de evaluar y planear competencias lectoras	Heidy Susana Hernández Vargas	17 a 22	7 a 23	12 a 23									
5. Análisis de las alternativas de solución al problema	Heidy Susana Hernández Vargas				9 a 27	13 a 27	2 a 11						
6. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo)	Heidy Susana Hernández Vargas		7 a 23	12 a 22	15 a 27								
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos	Heidy Susana Hernández Vargas		12 a 16	16 a 20	7ª 11								
8. Producción de medios del proyecto	Heidy Susana Hernández Vargas						12 a 15	9 a 19					
Ejecución del proyecto Revisión de las competencias lectoras a desarrollar de acuerdo al programa de español para 3º De secundaria	Heidy Susana Hernández Vargas							1 a 26	1 a 18	12 a 15			

Revisión de las características de la adquisición de la lectura en alumnos con Discapacidad Intelectual para identificar las competencias individuales que cada uno posee	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	1 a 10
Diseño y elaboración de base de datos con las competencias lectoras a considerar en la evaluación inicial con indicadores que den cuenta de cada una de ellas de cada alumno y del grupo.	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	1 a 10
Implementación de la Evaluación inicial con el instrumento	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	
Revisión de las características de un proyecto situado con base conceptual de Díaz B (2006) sobre enseñanza situada	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	
Revisión de cada una de las estrategias diversificadas y su vínculo con los propósitos y competencias lectoras a desarrollar con base al programa de español	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	
Creación de lista de cotejo, considerando los referentes conceptuales de SEP (2012) sobre las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo para la evaluación de la planeación didáctica por proyectos	Heidy Susana Hernández Vargas													14 a 24
Elaboración y planeación del proyecto bimestral evaluando con lista de cotejo	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	1 a 10
Implementación de la planeación.	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	1 a 10
Registro de experiencias de la implementación de la planeación y desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de 3º. De secundaria de CAM 10, en diario docente.	Heidy Susana Hernández Vargas											2 a 15	9 a 20	1 a 10

5. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LAS ESTRATEGIAS PARA DAR RESPUESTA

“Al andar se hace camino...” Antonio Machado

En este capítulo se describe la implementación de este proyecto que se llevó a cabo de acuerdo al cronograma planteado, y está organizada en las dos líneas de acción: la elaboración del instrumento de evaluación de competencias lectoras y la planeación del proyecto didáctico, también se describe el seguimiento y evaluación de este proyecto.

5.1 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LECTORAS

El diseño del instrumento fue construido considerando indicadores de proceso y retomado cada una de las estrategias de lectura como se esquematiza en el siguiente cuadro.

ESTRATEGIA DE LECTURA	INDICADOR
MUESTREO	- Retoma parte de la información del texto (palabras, imágenes o ideas) para la comprensión del texto.
PREDICCIÓN	- Supone lo que sucederá después, apoyándose en el conocimiento previo que tiene sobre su entorno.
ANTICIPACIÓN	- Mientras lee o se le lee va haciendo anticipaciones ya sea al esperar que la frase termine con alguna palabra o al darle un significado al tema.
INFERENCIA	- Supone las causas de lo que se ha dicho o leído, basándose en conocimientos previos que tiene del mundo. - Une o relaciona las ideas que hay entre los párrafos del texto. - Une o relaciona las ideas entre textos. - Es capaz de interpretar un texto.
CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN	- La predicción y anticipación coincide con lo que aparece en el texto. - Confirma al leer. - Cuando la predicción o anticipación es incorrecta la autocorriges.

Fuente: elaboración personal para la organización de indicadores con base a Emilia Ferreiro (1995) y Plan de Estudios 2011.

En el instrumento también se han considerado los indicadores de aprendizaje (resultado) que den cuenta de los avances en los aprendizajes esperados del bloque 4º contemplando a todos los alumnos incluyendo los que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación asociados a discapacidad intelectual tal y como se presentan en el siguiente cuadro.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS ESPAÑOL 3º. SECUNDARIA 4º. BLOQUE</p>	<p>INDICADORES DE APRENDIZAJE</p>	<p>INDICADORES PARA ALUMNOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL.</p>
<p>Reconoce algunos de los valores de la época en que fue escrita la obra leída.</p> <p>Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas.</p>	<p>Identifica algunos valores que se reflejan en la obra. Participa en la discusión aportando ideas sobre los valores percibidos en la obra.</p> <p>Identifica el tipo de lenguaje que se usa en la obra leída.</p> <p>Identifica los recursos que utiliza el autor de la obra: metáforas, rimas, preguntas retóricas.</p> <p>Identifica la importancia de hacer y respetar las acotaciones.</p> <p>Reconoce que para hacer una lectura dramatizada se requiere una adecuada pronunciación y entonación.</p>	<p>Anticipa el contenido de la lectura de la obra de acuerdo a las imágenes que los acompañan.</p> <p>Imagina el tema de la obra, a partir del título</p> <p>Escucha con atención la lectura de la obra que hacen otros y puede anticipar palabras e ideas.</p> <p>Menciona lo que pasó primero y lo que pasó después de la obra leída.</p> <p>Cuando no ha comprendido algo de la lectura de la obra, pide que se vuelva a leer, o pregunta a otros.</p> <p>Expresa sus emociones sobre la obra leída.</p> <p>Participa en actividades de lectura en voz alta de la obra a su manera.</p> <p>Comenta acerca de la obra leída.</p> <p>Recrea la obra modificando o agregando personajes y sucesos.</p>

Fuente: Elaboración personal para la organización de indicadores de aprendizaje con base a aprendizajes esperados e indicadores para alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación.

Al término del diseño del instrumento se realiza en Excel una base de datos con los indicadores que dan cuenta de las características de las competencias lectoras a manera de una lista de cotejo del grupo y por alumno.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE 10		Competencia 1: Estrategias lectoras										
3o. SECUNDARIA		1.1.- Muestreo: Retoma información del texto (imágenes, palabras, ideas) para la comprensión	1.2.- Predicción: Supone lo que sucederá después apoyándose en conocimiento de su entorno	1.3.- Anticipación: Realiza anticipaciones al terminar la frase con alguna palabra o darle significado a un tema	1.4.- Inferencia: Supone causas de lo que se le ha dicho o leído basándose en sus conocimientos previos	1.5.- Inferencia: une o relaciona ideas entre párrafos del texto	1.6.- Inferencia: Une o relaciona ideas entre textos	1.7.-Inferencia: Es capaz de interpretar un texto	1.8.- Confirmación: La predicción y anticipación coincide con lo que aparece en el texto	1.9.- Confirmación: Confirma al leer	1.9.- Autocorrección: Cuando la predicción o anticipación es incorrecta la autocorrige	1.10.- No centra su atención en la lectura.
GRUPO ÚNICO												
PROFESORA HEIDY HERNÁNDEZ												
No.	NOMBRE DEL ALUMNO											
1	ALEJANDRA	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
2	DANIEL	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
3	JOSE PABLO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
4	ALBERTO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
5	ROBERTO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
6	ADRIAN	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
7	VALERIA	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
8	FERNANDA	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
9	NAYELI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
10	RICARDO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
11	PAUL	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
12	ARELY	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
13	EDUARDO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
14	BRYAN	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Fuente: Elaboración propia, instrumento diseñado para este Proyecto de Intervención.

Con los resultados obtenidos de este instrumento se puede apreciar las necesidades grupales e individuales más latentes.

5.2 PLANEACIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO

El instrumento sirvió de insumo para la evaluación inicial, así se observa que la anticipación, inferencia y autocorrección son aspectos de la lectura a tomar en cuenta en la planificación didáctica.

Con los insumos obtenidos del instrumento de evaluación de competencias lectoras se elaboró un informe de las características de las competencias a nivel grupo (perfil grupal de habilidades lectoras) así como la detección de necesidades específicas de algunos alumnos que requieren de apoyos diferentes para acceder a los aprendizajes, se elaboró también una lista de cotejo que contempla cada uno los elementos que debe contener un proyecto didáctico además de las estrategias diversificadas. En el proceso de elaboración se observó la necesidad de retomar más elementos para contextualizar la enseñanza como: Estándar curricular, rasgos de la normalidad mínima, estrategias diversificadas, actividades con padres de familia, objetivo de ruta de mejora, actividades cotidianas, actividades permanentes, y transversalidad con otras asignaturas.

A continuación, se muestra la planificación del 4^o. Bimestre.:

PLANIFICACION 2015 – 2016 3º. SECUNDARIA 4º. BIMESTRE

PROFESORA: HEIDY SUSANA HERNÁNDEZ VARGAS		MODALIDAD: PROYECTO DIDÁCTICO "PROGRAMA DE RADIO"		TIEMPO DE REALIZACION: MARZO - ABRIL 2016			
CONFLICTO COGNITIVO: ¿Cómo hacemos un programa de radio?		ESTANDAR CURRICULAR: SELECCIONA DE MANERA ADECUADA LAS FUENTES DE CONSULTA DE ACUERDO CON SUS PROPÓSITOS Y TEMAS DE INTERÉS		PROPOSITO CON EL QUE ESTA RELACIONADO: ESPAÑOL: Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos para tomar decisiones.			
<p>RASGOS DE NORMALIDAD MÍNIMA</p> <p>g) Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo</p> <p>EVALUACION: Listas de cotejo por asignatura</p>		<p>ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS</p> <p>Práctica entre varios, en el caso de los alumnos: José Pablo, Ricardo, Daniel, Alberto.</p> <p>Lengua de Señas Mexicanas,</p> <p>acompañada de lenguaje oral, en los alumnos con necesidad de comunicación alternativa: Alejandra, Nayeli, Adrián, Bryan.</p>		<p>ACTIVIDADES CON PADRES DE FAMILIA:</p> <p>Reuniones bimestrales para establecer acuerdos y seguimiento de los mismos, información de proceso de aprendizaje (logros bimestrales y aspectos a trabajar), evaluación de alumnos y autoevaluación de padres.</p> <p>Bitácora: Comunicación con padres a través de cuaderno de recados y tareas.</p> <p>Orientación y asesoría individual: a solicitud de los padres de familia o necesidad educativa se realizará esta estrategia previa autorización de la dirección escolar.</p>		<p>TEMA DE RELEVANCIA SOCIAL</p> <p>"PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO. ESCUELA SEGURA." (PACE)</p> <p>PROGRAMA ESCUELA SEGURA (PES)</p>	
<p>RUTA DE MEJORA:</p> <p>OBJETIVO: "Incrementar los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas de los alumnos del CAM 10"</p>		<p>ACTIVIDADES COTIDIANAS:</p> <p>Ceremonia Cívica, en esta actividad se observa y conduce el uso del lenguaje en una situación comunicativa normada y social en esta actividad se observa y conduce el uso del lenguaje en una situación comunicativa normada y social.</p>		<p>MATERIALES:</p> <p>Libro Español 3. Ed. Trillas. Humberto Cueva México Libro Formación Cívica y ética II. María Luisa Chávez T. Ed Castillo 2013 México. Libro Historia II. Federico Navarrete. Editorial Castillo.</p>			

	<p>Formación al inicio de la jornada escolar, se propicia la comprensión de instrucciones y aprendizajes escolares a través de la activación física y la enseñanza de señas.</p>	<p>mantendrán la clasificación de los libros de acuerdo a diferentes características que identifiquen, mantendrán el cuidado y conservación de los mismos; se propiciará también el préstamo a domicilio de libros de biblioteca de aula para que los alumnos entiendan este beneficio a casa y compartan su gusto por la lectura con su familia.</p> <p>Club de lectores y escritores (Programa Nacional de Lectura y Escritura PNLE). Lectura de libros de forma colectiva o de la profesora propiciando el reconocimiento de la estructura del texto, el intercambio de opiniones y Escritura de lo comprendido en los textos (palabras, frases, párrafos con apoyo de profesora a través de consignas con diferente nivel de complejidad).</p> <p>Lectura de libro por parte de la profesora a los alumnos en voz alta al inicio de jornada escolar (8:00 a 9:00), en esta actividad se implementarán Estrategias de Autorregulación de Comprensión Lectora, se implementará dentro de las actividades la relación de lo que se lee con experiencias propias, con diferentes puntos de vista, identificando en el texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender, comparar, justificar y expresar sus opiniones.</p> <p>Lectura de padres de familia en aula (miércoles)</p>	<p>Libro Acércate a la química Editorial Larousse. www.tics.sep.df.gob.mx Fichero de actividades del Programa Escuelas de Tiempo completo Libro Mis manos que hablan. Editorial Trillas. Libro Mis primeras señas. Editorial Trillas. Fotocopias de material para lectoescritura, matemáticas, historia, PACE, PES con recursos de Escuelas de tiempo completo RETC Internet. Buscador google Videos y presentaciones de : Revolución Mexicana, Independencia de México, programa de radio, experimentos de química, obras de teatro. Libros del rincón (RETC) Libros de biblioteca de aula Pliegos de papel Bond (RETC) Cartulinas de colores (RETC) Plumones de colores(RETC) Foamy rojo, azul, anaranjado, plateado, dorado (RETC) Computadora, cañón (RETC) Juegos matemáticos (RETC) Grabadora (RETC) Radio (RETC) *RETC= Recursos de escuelas de tiempo completo</p>
--	---	---	--

<p>PROPUESTA EDUCATIVA ESPECIFICA EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS</p> <p>Por el nivel de desarrollo cognitivo y la complejidad de los aprendizajes esperados (primordialmente de matemáticas) se emplea como apoyo curricular la propuesta aprendiendo a contar para la intervención educativa para todo el grupo.</p>	<p>PROPUESTA EDUCATIVA ESPECIFICA EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS</p> <p>Por el nivel de desarrollo cognitivo y la complejidad de los aprendizajes esperados (primordialmente de español) se emplea como apoyo curricular el programa de lecto escritura de María Victoria Troncoso para la intervención educativa para casi todo el grupo, excepto Roberto, Ricardo y José Pablo.</p>	<p>PROPUESTA EDUCATIVA ESPECIFICA EN LOS APOYOS PERMANENTES</p> <p>Por las necesidades de acceso a la comunicación se emplea con Bryan el uso de tablero para establecer código de comunicación alternativo.</p> <p>Por el estilo de aprendizajes de la mayoría de los alumnos y se emplea el uso de música para activar su sentido auditivo y motivar sus aprendizajes, así como materiales manipulables.</p>	<p>PROPUESTA EDUCATIVA ESPECIFICA EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS</p> <p>Por las necesidades de apropiación de una segunda lengua para facilitar sus prácticas sociales de lenguaje, en lugar de inglés se imparte transversalmente Lengua de Señas mexicanas.</p> <p>Para apoyo a los alumnos con autismo se implementará "Practica entre varios"</p>
		<p>16 Marzo mamá de Adrián 13 Abril mamá de Nayeli 20 de Abril mamá de Eduardo</p> <p>ACTIVIDAD: Juegos de deporte adaptado en donde participan los alumnos de 3º.sec.; 3 y 7 de marzo en CAM 10 y CAM 31 respectivamente.</p> <p>ACTIVIDAD: Desayuno literario 11 de Marzo 2016</p>	

TRANSVERSALIDAD

CAMPO FORMATIVO	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	EXPLORACION DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA
ASPECTO	<p>ESPAÑOL ÁMBITO: ESTUDIO LSM: Ser, Hacer y Ser con el lenguaje</p>	<p>PROPUESTA APRENDIENDO A CONTAR</p>	<p>ASIGNATURAS: HISTORIA QUÍMICA TECNOLOGÍA</p>	<p>ASIGNATURAS: FORMACIÓN CIVICA TUTORIA ARTE</p>
COMPETENCIA	<p>Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.</p> <p>Participación activa y propositiva en situaciones comunicativas.</p>	<p>Uso del número en diferentes contextos</p> <p>Resolución de problemas de suma y resta</p> <p>Procesos multiplicativos</p> <p>Geometría</p>	<p>Comprensión del tiempo y espacio históricos</p> <p>Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud</p> <p>Toma de decisiones informadas y responsables al crear y mejorar procesos y productos, así como al utilizar y consumir bienes y servicios.</p>	<p>Conocimiento y cuidado de sí mismo.</p> <p>Respeto y valoración de la diversidad</p> <p>Desarrollo de habilidades expresivas para fomentar la comprensión y aprecio del patrimonio cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabe mencionar que en recreo se favorecerá la convivencia armónica con base al marco para la convivencia construido entre el colectivo de alumnos. • En comedor se favorecerá el uso adecuado de cubiertos, limpieza al comer y hábitos de higiene.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS.</p>	<p>Español:</p> <p>Para el caso de los alumnos con hipótesis pre silábica: Bryan, Arelly, Alejandra, Daniel, Alberto, Eduardo, Fernanda y Nallely se implementarán ejercicios en cuaderno y fotocopias del método de María Victoria Troncoso de forma diaria, algunos de tarea en casa para fortalecer su proceso de adquisición de lecto escritura.</p> <p>LSM: Saludo, días de la semana, números del 1 al 20, colores, coro Himno Nacional.</p>	<p>Matemáticas:</p> <p>Se continuarán con los aprendizajes esperados que se trabajaron en la planeación de 2º bimestre dado que hubo mucho ausentismo de los alumnos y además se requiere fortalecerlos.</p> <p>Identificación de los usos distintos de los números en contextos diferentes medida, ordinal y cardinal</p> <p>Trabajo con cantidades hasta 20</p> <p>Los números escritos hasta 20</p> <p>Problemas de suma y resta.</p> <p>Noción de temporalidad y espacio</p> <p>Geometría</p> <p>Para el caso de los alumnos: Fernanda, Alejandra, Adrián, Alberto se continuará con rango de 1 – 10. Para el caso de Roberto, Ricardo y Pablo se iniciarán en procesos multiplicativos.</p>	<p>Historia:</p> <p>Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana.</p> <p>Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década.</p> <p>Explica el proceso de la revolución mexicana y la importancia de la Constitución de 1917.</p> <p>Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social.</p> <p>Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales.</p> <p>Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.</p> <p>Química:</p> <p>Identifica ácidos y bases en materiales de uso cotidiano</p> <p>Identifica la acidez de algunos elementos o de aquellos que la provocan</p> <p>Identifica las propiedades de las sustancias que neutralizan la acidez estomacal</p> <p>Analiza los riesgos de la salud por el consumo frecuente de alimentos ácidos</p> <p>Propone preguntas y alternativas de solución a situaciones problemáticas planteadas, con el fin de tomar decisiones relacionadas con el desarrollo sustentable.</p>	<p>Formación Cívica:</p> <p>Identifica las características básicas de un Estado de Derecho democrático</p> <p>Vincula la importancia de la participación ciudadana para la construcción de un gobierno democrático con situaciones de la vida cotidiana en donde hombres y mujeres ejercen sus derechos políticos, sociales y culturales.</p> <p>Identifica mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad y los aplica en situaciones que afectan el interés personal y social.</p> <p>Valora el derecho a la privacidad y a la protección de los datos personales de los ciudadanos.</p> <p>Tutoría:</p> <p>Comprenderá que para fortalecer su autoestima es necesario cuidar su cuerpo y desarrollarse sanamente.</p> <p>Identificará lo que siente ante situaciones que experimenta en su vida cotidiana.</p> <p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos aspectos del trabajo del productor en el teatro. • Distingue algunos elementos que integran la crítica teatral
--------------------------------	---	--	---	---

FUENTE: Elaboración de la docente de 3º. De Secundaria para contextualizar la planeación didáctica

5.3 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Se consideró una lista de cotejo para registrar si el instrumento cuenta o no con cada una de las estrategias e indicadores de proceso.

ESTRATEGIA DE LECTURA	INDICADOR	LO CONSIDERA EL INSTRUMENTO
MUESTREO	- Retoma parte de la información del texto (palabras, imágenes o ideas) para la comprensión del texto.	Si
PREDICCIÓN	- Supone lo que sucederá después, apoyándose en el conocimiento previo que tiene sobre su entorno.	Si
ANTICIPACIÓN	- Mientras lee o se le lee va haciendo anticipaciones ya sea al esperar que la frase termine con alguna palabra o al darle un significado al tema.	Si
INFERENCIA	- Supone las causas de lo que se ha dicho o leído, basándose en conocimientos previos que tiene del mundo. - Une o relaciona las ideas que hay entre los párrafos del texto. - Une o relaciona las ideas entre textos. - Es capaz de interpretar un texto.	Si Si
CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN	- La predicción y anticipación coincide con lo que aparece en el texto. - Confirma al leer. - Cuando la predicción o anticipación es incorrecta la autocorrigue.	Si Aún falta precisar Aún falta precisar

Para el caso de la planeación didáctica se consideró una lista de cotejo para apreciar si cuenta con cada uno de los elementos como: Nivel, Campo de

Formación, ámbito, tipo de texto, competencias que se favorecen, contenidos, aprendizajes esperados, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), materiales y recursos, así como los apoyos con estrategias diversificadas para dar respuesta a los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y Participación.

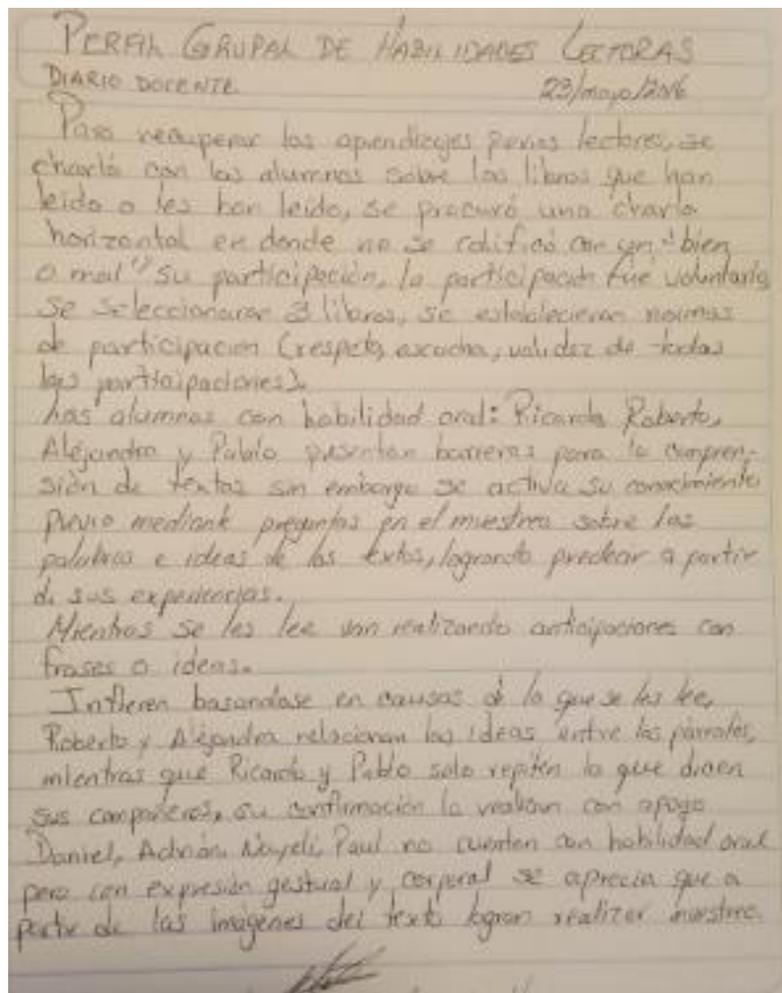
LISTA DE COTEJO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA ASIGNATURA ESPAÑOL 3º. GRADO DE SECUNDARIA
CON ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS

Elementos	Indicadores	Planeación 1º bimestre	Planeación 4º bimestre
Datos de identificación	AFSE, DOSE, DEE, CROSEE, ZONA, CAM, CCT	SI	SI
	CICLO ESCOLAR	SI	SI
	GRADO Y GRUPO	SI	SI
	BIMESTRE	SI	SI
	FECHA	SI	SI
	NOMBRE DE DOCENTE	SI	SI
MODALIDAD DE TRABAJO / Justificación de modalidad de trabajo	Proyecto	SI	SI
	Estándar Curricular	SI	SI
	Rasgos de la normalidad mínima – con el que se relaciona	SI	SI
	Tema de relevancia social – con el que se relaciona de forma transversal	SI	SI
	Ruta de mejora – Objetivo con el que se relaciona	SI	SI
	Asignaturas con las que se relaciona de forma transversal (mención de aprendizajes esperados)	SI	SI
Características del Proyecto	Nivel, grado y grupo	SI	SI
	Campo de formación - Asignatura	SI	SI
	Nombre del proyecto - duración	SI	SI
	Ámbito	SI	SI
	Tipo de texto	SI	SI
	Practica social del lenguaje	SI	SI
	Competencias que se favorecen	SI	SI
	Contenidos	SI	SI
	Aprendizajes esperados	SI	SI
	Secuencia didáctica *inicio	SI	SI

	*desarrollo *cierre		
	Materiales y recursos	SI	SI
	Apoyo a alumnos que enfrentan mayores Barreras para el aprendizaje y participación *acciones basadas en ajustes razonables *uso de estrategias diversificadas	NO	SI
	Producto	SI	SI
	Forma de Evaluar	NO	SI
Estrategias y/o acciones para desarrollar competencias lectoras		NO	Faltan precisar

Fuente: Elaboración personal para evaluar Planeación didáctica

Para el seguimiento del proceso y los resultados finales se registró en diario docente.



6. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

“...Se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.” Antonio Machado.

En este capítulo se comparten dos aspectos relevantes: los logros en cuanto a la construcción del instrumento y retos obtenidos del desarrollo de esta intervención sobre todo para el desarrollo de competencias docentes.

6.1. LOGROS

Desarrollar mi competencia docente de evaluar me permitió identificar los aspectos que debo conocer, manejar e implementar en la cotidianidad de mi grupo como son: el proceso de enseñanza y aprendizaje en la que soy mediadora y preciso de los referentes del Plan de Estudios 2011, pero también del desarrollo de competencias de los alumnos para dar cuenta en una evaluación por competencias de lo que logran y de lo que se requiere para que continúen acercándose al logro de los aprendizajes esperados.

Construir el instrumento en Excell establecer indicadores de cada una de las estrategias lectoras que emplean y así dar respuesta a las necesidades del proceso lector que tiene cada alumno.

Se registró en cada indicador para cada alumno si presentaba o no cada indicador lo que permitió tener un perfil grupal y un perfil individual de competencias lectoras. Contar con un perfil de competencias lectoras hace más fácil la tarea de identificar las necesidades de cada alumno o alumna para diseñar actividades que desarrollen sus estrategias lectoras (muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección)

En el desarrollo de este Proyecto las competencias de la docente se caracterizaron por: el reconocimiento del Programa de Español de tercer grado de Secundaria, Estándares Curriculares, análisis de los procesos de lectura y su relación con los aprendizajes esperados del bimestre correspondiente.

Se Observó que desarrollar conocimiento y aplicarlo en la cotidianeidad del aula es una fuente de creatividad e innovación, propiciar las prácticas sociales en el aula van más allá de reproducir un currículo establecido en un plan y programa, sino en su flexibilidad para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, en este caso con discapacidad intelectual y a todo el alumnado en general.

Garantizar los derechos a la igualdad y equidad al evaluar la competencia lectora implica reconocer que cada alumno aprende de forma y con interés diferente, que va más allá de una política a reconocerse como ser humano y en una sociedad que requiere de fortalecerse en una cultura de inclusión.

Como docente, al fortalecer las competencias para evaluar el aprendizaje me provocó la reflexión sobre la importancia de no solo considerar lo sumativo, sino lo formativo, identificar el proceso de adquisición de lectura como una valoración de cada aspecto que se logra, por qué se logra y lo que falta por lograr dándome así el punto de partida de mis decisiones pedagógicas y diseñar una planeación a la medida.

Como responsable de grupo y responsable de su evaluación se debe considerar en este proceso el desarrollo de todas las asignaturas del tercero de secundaria y de la misma manera del enfoque y metodología de enseñanza, nada fácil y siempre en proceso de mejoramiento de la enseñanza. Me asumo como parte del proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la que requiero evaluar no solo aprendizaje de los

alumnos sino la efectividad de mi enseñanza y mi propio aprendizaje, la muestra más importante de este avance se puede apreciar en la Planeación mejorada que se muestra a continuación.

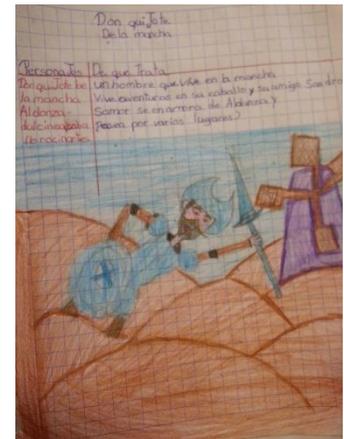
PLANIFICACION PROYECTO 2015 – 2016 3º. SECUNDARIA 4º. BIMESTRE

NIVEL: Secundaria 3º grado	CAMPO DE FORMACION: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	ESPAÑOL BLOQUE 4	
PROYECTO: OBRAS DE TEATRO	Duración:	3 semanas 1 al 18 de Marzo de 2016	
ÁMBITO: Literatura TIPO DE TEXTO: narrativo Práctica social del lenguaje: Lectura dramatizada de una obra de teatro			
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: <ul style="list-style-type: none"> • Las cuatro competencias comunicativas: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar la propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, valorar la diversidad lingüística y cultural de México 			
CONTENIDOS: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje empleado en las obras de teatro. 2. Aspectos que se consideran en una obra de teatro para pasar de la lectura a la representación. 3. Personajes, temas, situaciones y conflictos recurrentes en el teatro. 4. Elementos prosódicos en la lectura dramatizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos de los valores de la época en que fue escrita la obra leída. • Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas. 	APRENDIZAJES ESPERADOS	
SECUENCIA DIDÁCTICA			
SECUENCIA DIDÁCTICA ANTES DE INICIAR Responderán a preguntas (de tarea y luego en plenaria de clase) ¿Qué es una obra de teatro? ¿Has visto alguna vez una obra? ¿Cuál? Comparte cómo era, de que trataba, de sus personajes Escriben las características de la obra de teatro en su cuaderno Consultan en su libro de texto las portadas de algunas obras Buscan en biblioteca de aula algunas obras	Libro de texto Programa de estudio Cuaderno Formularios en papel y web Se utilizarán: Biblioteca de aula -Consulta en el salón -Préstamo a domicilio semanal - realización de reporte de lectura semanal -Control de lectura diario (por parte de los padres de familia en casa) Programas power point y Word Mapas mentales/conceptuales	APOYO A ALUMNOS A los alumnos: Fernanda, Bryan, Daniel, Adrián, Nayeli, se les prestará apoyo con la mano de la profesora para escribir, mientras que a: Alejandra, Arely, Paul, Eduardo, se les apoyará a construir su texto y ellos lo reproducirán. Para promover su inferencia en la lectura se les preguntará sobre las principales ideas de lo leído apoyando en sus conocimientos previos y en su relación entre ideas, cuestionando sobre su interpretación de lo leído. A: Pablo, Ricardo y Roberto se les apoyará con la coherencia de sus ideas para su redacción y ellos escribirán. Se les apoyará cuestionando sobre las causas de la trama principal de lo leído, su relación entre ideas y su interpretación del texto (inferencia) para propiciar después su auto confirmación y autocorrección de lo que aparece en el texto.	
COMENZAMOS EL PROYECTO ✓ Lectura de diferentes obras de teatro. Se leerán 3 obras de teatro diferentes, utilizando estrategias: lectura individual, círculo de lectores, préstamo de libros a domicilio de libros de biblioteca de aula para leer con sus padres, deberán llenar su cartilla de préstamo y elaborar una evidencia de lectura. ✓ Discusión sobre las diferentes características de las obras leídas. Se contrastarán similitudes y diferencias de las épocas, tramas, personajes y enseñanzas de las tres obras de teatro.			

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Notas que sistematicen las principales características de la obra de teatro seleccionada. Anotarán en su cuaderno las principales características de la obra de teatro Romeo y Julieta (época, lenguaje, lugar, escenarios, vestimenta, etc.) observarán un a de la obra en dvd. ✓ Discusión acerca de los valores reflejados en la obra leída. Comentarán valores que la obra refleja en sus diferentes actos. ✓ Búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario. Harán una lista de palabras desconocidas y las buscarán en el diccionario para aclararlas. ✓ Selección de fragmentos de la obra que resalten las características de la época o del lenguaje. Se seleccionarán los fragmentos a resaltar en la obra Romeo y Julieta para disfrutar de su lenguaje y trama. <p>Planificación de la lectura dramatizada con asignación de roles y tiempos. Se ensayará su lectura dramatizada asignando personajes de acuerdo a las características de los roles.</p> <p>CONCLUIMOS Se presentará lectura dramatizada de la obra Romeo y Julieta.</p> <p>EVALUAMOS Se autoevaluará su participación del proyecto</p>	
<p>PRODUCTO FINAL: LECTURA DRAMATIZADA</p> <p>EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO</p>	

FUENTE: Elaboración de la docente de grupo de 3º. De Secundaria

Al implementar la planeación se realizaron actividades en las lecturas de obras de teatro como Romeo y Julieta y Don Quijote de la mancha primero guiando conversación con los alumnos antes de la lectura en voz alta, preguntando aspectos del texto desde portada, hojearlo, describirlo y propiciar así muestreo e inferencias sobre las obras, para después realizar la lectura y relacionarlo con sus experiencias a fin de activar sus conocimientos previos y hablar de sus experiencias personales, reflexionando y permitiendo plantear preguntas y también hacerlas entre ellos validando cualquier respuesta oral, gestual, corporal o intención visual.



6.2. RETOS

La elaboración del instrumento implicó a la docente una minuciosa revisión de las competencias y los aprendizajes esperados de la asignatura de Español 3er grado de secundaria, la apropiación de las estrategias de lectura para comprender el proceso por el que los alumnos con Discapacidad Intelectual aprenden a leer desde una perspectiva de las Prácticas Sociales del Lenguaje, el instrumento facilitó la identificación de competencias lectoras que los alumnos tienen, sin embargo aún se puede especificar la base de datos de Excel para considerar otros indicadores de mayor especificidad que den más caracterización de las estrategias lectoras y afinar el perfil de lectura no solo con las estrategias que se emplean al leer sino el gusto y disfrute de la lectura así como los niveles de comprensión que algunos ya logran, de tal manera que integre los diferentes niveles de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos.

En la planeación se aprecia, en comparación con la planificación del diagnóstico, la consideración de la contextualización, el uso de estrategias diversificadas, los apoyos diferenciados con los alumnos y el desarrollo de una secuencia didáctica con mayor especificidad en las actividades, sin embargo aún falta precisar actividades específicas para el desarrollo particular de la lectura basadas en las estrategias que emplea un lector al leer, este esfuerzo docente ha requerido de actualización externa a través de academias en la Dirección de Educación Especial para personal de Educación Secundaria de CAM y cursos en línea sobre evaluación y planeación de competencias, así como de lectura y escritura creativa en Educación Especial.

Otro reto es la sistematización cotidiana de las actividades y evaluación de proceso la implementación de estrategias lectoras que den cuenta de las habilidades que las alumnas y alumnos van desarrollando, el uso de diario docente ha tenido un gran valor, ya que este ha permitido hacer tangible y dar cuenta de la experiencia y apreciar de los avances o los obstáculos que se enfrentan en el desarrollo de la práctica de la docente. El diario como recurso metodológico es sumamente revelador pero también requiere de espacios y tiempos específicos para su implementación, en este caso solo se empleó para la evaluación de competencias lectoras, emplearlo para el resto de las competencias requerirá de un desarrollo de habilidades de análisis, concreción y escritura para hacerlo transversal y con secuencia y dinamismo, es un instrumento de desarrollo docente para ser un investigador imparable.

7. CONCLUSIONES

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...” Antonio Machado

El Centro de Atención Múltiple como modalidad de la Educación Básica en el nivel Secundaria en la Ciudad de México ha precisado de varios cambios en su organización y redefinido su intervención a partir de análisis de sus prácticas y su impacto en el alumnado, hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas con una educación de calidad ha implicado universalizar el currículo en ese derecho de igualdad al que todos tenemos oportunidad, sin embargo acceder a las competencias y aprendizajes esperados de manera literal establecidos en el Plan de estudios 2011 no basta para dar respuesta educativa a nuestros educandos.

Este Proyecto de Intervención se ha ocupado por la evaluación de la lectura únicamente como comienzo de análisis para otras competencias, evaluar las competencias lectoras me ha llevado a redefinir que leer y escribir como derecho y herramienta de inclusión, requiere de un trabajo docente que sea capaz de contextualizar las prácticas y brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos sin importar sus diferencias de cualquier tipo, requiere necesariamente de identificar las necesidades, intereses, estilos, ritmos de aprender y diversificar mi enseñanza para entonces flexibilizar el currículo. En ese sentido enseñar a leer y escribir requiere de no creer en historias únicas y estereotipar, sino de escuchar y hacer válida cada respuesta que el alumno brinde sobre su conocimiento, su experiencia y su creatividad.

Promover lectores y escritores críticos y analíticos requiere de mi función docente como mediador que provoque la reflexión de los alumnos, y al mismo tiempo

acompañante de actos lectores, así la construcción de un ambiente lector esté basado en una comunicación asertiva, confianza, consideración de la alteridad y otredad, y la relación entre los alumnos – alumnos y alumnos – docente, la experiencia previa, la disposición de apoyos como la biblioteca escolar y la biblioteca de aula; pero además de enriquecer mi intervención docente con planeaciones que consideren estrategias diversificadas y actividades lectoras, para las cuáles he tenido que desarrollar competencias docentes como: ampliar el conocimiento del Plan de Estudios y Programa de español 2001, desarrollar la implementación de un proceso de evaluación que especifique del proceso de lectura y evaluar la lectura más allá de unos enunciados de aprendizajes esperados la definición de competencias lectoras con precisión de indicadores que den cuenta de lo que cada alumno domina y lo que requiere desarrollar para hacer frente a los desafíos de la vida cotidiana, así la evaluación de la lectura es una práctica democrática.

La elaboración del instrumento requirió reconocer cada una de las competencias que enfrenta un lector al interactuar con los textos, pero además considerar indicadores con un menor grado de complejidad como si su condición física permite la escucha o la observación de un texto y si le provoca interés la lectura.

El diseño del instrumento en Excel permitió sistematizar la información para la evaluación, concentrar los datos y hacer más fácil el análisis, además de ir haciendo modificaciones de acuerdo a las necesidades de la docente cuando fue encontrando aspectos nuevos a evaluar; esta flexibilidad del instrumento permite utilizarlo en diferentes ocasiones del proceso de intervención.

La planificación consideró mayores elementos respecto a la evaluación de competencias lectoras que realmente presentan los alumnos de 3º de secundaria, sin embargo, aún falta precisar en las secuencias didácticas actividades específicas para cada una de las estrategias de lectura y los ajustes razonables de alumnos que presentan otras discapacidades como: autismo, motora, visual y auditiva para dar una respuesta a la diversidad.

La práctica docente mejoró al analizar en el diario las respuestas de los alumnos al enfrentar la lectura y observar en ellos mayor participación y en la docente mayor seguridad de su práctica diaria.

Hubo ocasiones en las que regresar a analizar cada una de las competencias propuestas en el programa de español para el 3er grado y contrastar con las estrategias lectoras parecía un camino paralelo sobre todo cuando se tenía que evaluar el bimestre y asignar una calificación dado que observar los aprendizajes esperados y los diferentes niveles de apropiación de los mismos en los alumnos sus avances parecían no ser tan notorios, pero elaborar indicadores para los aprendizajes esperados que consideraran el muestreo, la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación y autocorrección facilitó detectar y comparar sus avances.

El camino de implementación de este Proyecto ha provocado paradas reflexivas y redirección de acciones pedagógicas que se fueron ajustando para llegar a la meta de la construcción del instrumento y modificar mi práctica docente, disfrutando del camino y seguir caminando.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alvarado C.R. (2015) **El taller de padres como vínculo de comunicación entre familia y escuela para lograr que los padres identifiquen al CAM como un espacio de aprendizaje para valorar la diversidad y colaborar en el cumplimiento del derecho fundamental a la educación de sus hijos.** Tesis de Maestría de Educación Básica. UPN México

Ann T.C. (2003) El aula diversificada. **Estrategias docentes que apoyan la diversificación.** Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México.

Blanco y Duk, (2000).; **Hacia El Desarrollo de escuelas Inclusivas.** UNICEF, UNESCO, HINENI

Cazares, A.L. (2010) **Planeación y evaluación basada en competencias.** Trillas. México.

Delors J (1996) **La Educación encierra un tesoro.** UNESCO.

Díaz, B. F. (2006) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Mc Graw Hill México

Díaz, B. Frida (2015) **Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.** Mc Graw Hill México.

Ferreiro, Emilia (1995) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Siglo XXI. México.

Flores (2008) **Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura.** Revista electrónica Educare, vol. XII núm 1, pp 1- 20 Universidad Nacional Heredia Costa Rica.

Frade R.L. (2011) **Competencias en educación especial y en la inclusión educativa.** Inteligencia Educativa. México

Gómez P. M. (1995). **El niño y sus primeros años en la escuela**. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México

INEE (2011) **Evaluación de los aprendizajes en el aula**. México

Kaufman (1998) **La enseñanza de la lectura en distintos momentos de la escolaridad** conferencia magistral presentada en el Forum “A escola dos nossos sonhos”, organizado por la Secretaría de Estado de Educación, Sao Paulo, Brasil.

Kemmis (1990) en Salazar M.C. (1992). **La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos**. Editorial Popular : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI : Sociedad Estatal Quinto Centenario. España.

Latorre A. (2007) **La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Ed. Grao Barcelona.

Paredes D (2008) **Los efectos de la globalización en la Educación Latinoamericana** recuperado en <http://teoriasdelaeducacion2008.blogspot.mx/2008/10/efectos-de-la-globalizacin-en-la.html>

Perrenoud P (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. **Práctica reflexiva e implicación crítica**. Ed. Grao.España.

Rivera R. (2014) **Participación de los niños y educación cívica: bases para un modelo social inclusivo**. Revista Iberoamericana de Educación 67 (2) pp. 37 – 52 Organización de Estados Iberoamericanos.

Sampieri (2010) Metodología **de la Investigación**. Mc Graw Will. México

Sandin E. (2003) **Investigación cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones**, Mac Graw Hill. México

Sarabia A. (2001) **Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad**. Murcia

SEP DGEE (1988). **Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de escritura.** México.

SEP DEE (2011) **Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.** México

SEP (2011) **Plan de Estudios 2011.** México

SEP (2011) **Programa de Español Secundaria 2011.** México

SEP DEE (2012) **Educación Inclusiva y Recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención de los alumnos y alumnas con discapacidad.** México.

SEP (2012) **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4.** Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. México.

SEP (2013) **Asesoría y desarrollo de competencias en la escuela.** Folletos para maestros de educación básica. Serie I orientaciones para fortalecer la asesoría académica en la escuela. México

SEP (2015) **Normas específicas de control escolar relativas a la Inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, Regularización y certificación en la educación Básica.** México

SEP (2015) . **Guía Operativa de Escuelas Públicas 2015 – 2016** México

SEP. DEE (2010). **Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial.** México.

UNESCO (1990) **Declaración mundial de Educación para todos. Jomtién Tailandia.**

UNESCO (2005) **Hacia las Sociedades del Conocimiento.** París.