



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

**Favorecer el interés y gusto por la lectura en alumnos con dificultades
severas en el aprendizaje, a través de la asesoría técnica**

TESIS

Que para obtener el título de:

Maestría en Educación Básica

Presenta:

Orlando González Juárez

Teziutlán, Pue; mayo de 2020.



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

**Favorecer el interés y gusto por la lectura en alumnos con dificultades
severas en el aprendizaje, a través de la asesoría técnica**

TESIS

Que para obtener el título de:

Maestría en Educación Básica

Presenta:

Orlando González Juárez

Tutor:

Edith Lyions López

Teziutlán, Pue; mayo de 2020

DICTAMEN DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN

Teziutlán, Pue., 18 de Junio de 2020.

**C. ORLANDO GONZÁLEZ JUÁREZ
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de **Tesis**, titulado:

“Favorecer el interés y el gusto por la lectura en alumnos con dificultades severas en el aprendizaje, a través de la asesoría técnica”

Manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su Examen de Grado, que tendrá lugar el día: **Sábado 20 de Junio de 2020 a las 9:00 hrs.**, en la Sala de Usos Múltiples, con el siguiente jurado:

Presidente (a): *Dra. Edith Lyons López*

Secretario(a) *Mtra. Nelly Reyes Félix*

Vocal: *Mtro. Patricio Eusebio Casiano*

Representante de la Comisión de Titulación: *Mtro. Israel Aguilar Landero*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

Mtro. ERNESTO CONSTANTINO MARÍN ALARCÓN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 212 TEZIUTLÁN

DEDICATORIA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Contexto internacional y nacional.....	11
1.2 Impacto del contexto internacional y nacional en la Gestión	21
1.3 Modelo educativo vigente.....	26
1.4 Perfil del docente y director de educación especial	30
1.5 Diagnóstico Institucional.....	33

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ¿Cómo aprenden los maestros?	43
2.2 Interacción director docente	44
2.3 Enfoques sobre la lengua.....	48
2.4 Teoría que fundamenta el problema	63
2.4.1 Interés y gusto por la lectura.	63
2.4.2 Dificultades severas en el aprendizaje.	69
2.4.3 Asesoría en la función directiva.	71

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

3.1 Características del objeto de estudio	76
3.2 Fundamentación de la estrategia.	77
3.3 Asesoría a través del taller	79

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Investigación Cualitativa.....	90
4.2 La Investigación Acción Participativa (IAP)	93
4.3 Técnicas e instrumentos utilizados en la Investigación Acción Participativa.....	95

CAPÍTULO 5

INFORME Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Antecedentes de la Intervención	104
---	-----

5.2 Problema	105
5.3 Estrategia de intervención.....	106
5.4 Perfiles parámetros e indicadores	113
5.5 Técnicas y recursos	113
5.6 Evaluación	117
5.7 Retos y perspectivas.....	120

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICES

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada a favorecer el interés y gusto por la lectura, temática que es recurrente en los contextos escolares debido a la gran deficiencia en México en cuanto a esta práctica, además, se involucra también a alumnos con dificultades severas en el aprendizaje, ya que el lugar donde se investiga es una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la USAER K ubicada en la Localidad de Misantla Veracruz, centro de trabajo con un contexto urbano.

Cabe señalar, que también se involucra a la asesoría técnica, se realiza con la finalidad de brindar una respuesta hacia el inicio de la transformación de la cultura escolar en cuanto a la práctica de leer, así también, es de relevancia mencionar que se incluye el actuar desde la función directiva, agente en la educación básica que es corresponsable de los logros educativos de los alumnos. Esta investigación lleva por título “favorecer el interés y gusto por la lectura en alumnos con dificultades severas en el aprendizaje a través de la asesoría técnica”.

El tema se elige, debido a la realidad educativa surgida gracias al diagnóstico institucional que surgió del Centro de Trabajo en el cual se realiza la investigación, mismo que es una USAER, y como su nombre lo dice, se brinda apoyo a alumnos que aparte de poseer características particulares, enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, tal es el caso de los estudiantes que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje (DSA). Aunado a esto, el desinterés por la lectura y la cultura desfavorecedora en esta comunidad educativa, trae consigo lo sustancial para poder proponer una respuesta ante el problema.

Dada las anteriores circunstancias, es necesario saber ¿cómo intervenir desde la función directiva para favorecer el gusto por leer en los alumnos con DSA?, ¿qué se debe considerar al atender a los estudiantes con esta condición?, ¿qué implicaciones trae consigo el gusto por leer?. Con esta idea, además se agrega que, desde la educación especial, una de las funciones de los directivos es asesorar a los docentes, no dejando de lado que, también una de las ocupaciones de los docentes de educación especial es brindar asesoría a los colegas profesores de las aulas regulares, así como padres de

familia. Por esta razón, se incluye en los capítulos de la presente investigación, el análisis de los anteriores temas o interrogantes suscitadas.

Es así como toman forma, los objetivos de la intervención apuntando a brindar una respuesta al favorecer el gusto por leer, a atender a la población de infantes de educación especial con las características ya descritas, asesorando al personal de apoyo de USAER en cuanto a este tema y a la vez, aclarar el panorama de esta práctica de la capacitación.

Por un lado, factor medular es el marco teórico por el cual se da sustento a la estrategia a aplicar, mismo que va dirigida a los enfoques sobre la lengua, el gusto e interés por leer de acuerdo recomendaciones que realizan algunos expertos; así también, se profundiza en el mismo marco a las características de los alumnos con DSA, contemplando los modelos de asesoramiento que respaldan la función directiva conforme a un sustento teórico. Es notorio que en este caso, el trabajo va dirigido primeramente a adultos, es por eso que se consideró importante incluir el cómo aprenden los maestros, así como la dinámica e interacción entre el director y los mismos.

Por otra parte, la metodología que se elige es la Investigación Acción Participativa (IAP), por lo cual se realiza en un campo de acción social y educativo, apegándose a un paradigma crítico social, apoyándose de técnicas de investigación como la entrevista y la observación. Para esto, se emplearon las cuatro fases que según autores como Colmenares (2011) tiene este tipo de investigación.

Resaltando que en primer Capítulo 1 se hace hincapié a una primera fase sobresaliendo los contextos internacional y nacional de la educación, el perfil del director, la USAER, la función directiva, el modelo educativo vigente aterrizando, en la aplicación de instrumentos que dieron pauta a conocer el diagnóstico institucional del Centro de Trabajo.

En el Capítulo 2, se devela todo lo relacionado con la fundamentación teórica, abordando aspectos relevantes sobre el aprendizaje de los docentes, la función directiva, la interacción entre estos agentes, y la teoría sobre la estrategia que se eligió para la intervención en el tratamiento del problema, el cual hace alusión a la segunda fase que es la construcción del plan de acción.

Seguido, en el Capítulo 3, se aterriza esta segunda fase mediante la descripción, argumentación y fundamentación de la estrategia de intervención. Tanto que el capítulo 4, se enfoca al marco metodológico de la investigación elegida que en este caso es la IAP, en la cual se profundiza el porqué de la elección de la misma y el paradigma desde el cual se interviene. Esto da cabida para apertura la fase 3 de la IAP, que es la puesta en marcha del proyecto de intervención.

Por consiguiente, en el Capítulo 5 se engloba a la fase 4 de la IAP que se relaciona con lo sucedido después de la práctica, en donde se descubre si se realizaron ajustes en las acciones y se valora la pertinencia del rol de los agentes que intervienen, llevando consigo a la realización del informe de resultados de acuerdo con la reflexión sobre la práctica.

Por tanto, los alcances de este trabajo son de carácter cualitativo, siendo una propuesta para poner un grano de arena en la transformación de la cultura escolar, no logrando cambiar de tajo, pero sí reflexionar por medio de acciones, qué puede ser positivo o benéfico, y en qué se puede mejorar en la intervención educativa desde la función directiva.

CAPÍTULO

1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

En el presente capítulo se hace hincapié a los contextos internacional y nacional del sistema educativo, resaltando antecedentes socio históricos y su impacto en la gestión educativa; también, se hace alusión al modelo educativo vigente, mismo que sirve como referencia para el actuar profesional desde el enfoque en competencias con los alumnos. También, se habla del perfil docente y del director de educación especial, dado que son agentes importantes en la intervención educativa para lograr una transformación de la cultura escolar. Por ello, el diagnóstico institucional del centro de trabajo es trascendental, en este caso, se realizó en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), espacio donde se acciona en favor de la mejora de los aprendizajes de los menores que reviven apoyo por parte de la educación especial.

1.1 Contexto internacional y nacional

Al mencionar al contexto internacional es importante puntualizar algunos sucesos como el de 1990, año en que se realizó La Declaración Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia bajo el llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); en este encuentro se reunieron los jefes de estado a nivel mundial declarando 10 Artículos defendían el derecho a la educación para todos. El primero de los Artículos mencionó que cada persona debería de estar en condiciones de aprovechar oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; el segundo Artículo estableció que, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje requería una “visión ampliada” que fuera más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción; en el Artículo número tres de esta declaración, se estipuló universalizar el acceso a la educación fomentando la equidad.

Por otra parte en el Artículo número cuatro se hizo hincapié al concentrar la atención en el aprendizaje, viendo que verdaderamente los menores adquirieran conocimientos útiles, aptitudes y valores mejorando el ambiente para el aprendizaje. El quinto Artículo acordó ampliar los medios y el alcance de la educación básica; en tanto el Artículo sexto, hizo referencia a mejorar las condiciones de aprendizaje en cuanto a nutrición, cuidados médicos, apoyos físicos y afectivos generales. Por su parte el séptimo Artículo estableció

el fortalecimiento de la concertación de acciones en donde las autoridades se obligaron a proporcionar educación básica a todos, puntualizando que no podían dotar la totalidad de los recursos. Más adelante el Artículo octavo, apuntó a desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico.

Hablando de lo mismo, el Artículo noveno enfocó a la movilización de recursos públicos, privados ya sea humanos, financieros o voluntarios. Finalmente, el décimo Artículo, se centró en fortalecer la solidaridad internacional, con relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.

Más tarde, en el documento Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (UNESCO, 1992), surge La Propuesta de Estrategias de Transformación Productiva con Equidad, misma que buscaba transformar a la educación, la capacitación y el uso del potencial científico-tecnológico para alcanzar la formación de la ciudadanía moderna y la competitividad internacional de los países en Latinoamérica que no habían alcanzado niveles requeridos en desarrollo en comparación internacional. Para poner en práctica la estrategia, se pretendía abrir la educación a los requerimientos de la sociedad, impulsando la autonomía a los centros escolares. Otro aspecto importante de esta estrategia es que proyectaba asegurar que toda la población estuviera capacitada para manejar los conocimientos y códigos de la sociedad moderna garantizando la cobertura y calidad de la educación básica, ya que para muchos jóvenes de América Latina ésta era la terminación de sus estudios.

Como consecuencia de lo anterior, se hizo indispensable apoyar la profesionalización y el protagonismo de los docentes mediante un sistema eficiente formador de recursos humanos no sólo en preparación académica, sino en gestión de proyectos educativos, no olvidando el papel del director, en el que su cargo empezaba a hablarse sobre un rol de liderazgo pedagógico, siendo necesario programas para formar directores.

Otra propuesta importante para asegurar la educación para todos y de calidad, fue a través de lo expresado por Jacques Delors (1996) en el documento emitido La educación Encierra un Tesoro, donde menciona que la educación debía de estructurarse

en torno a 4 aprendizajes fundamentales a lo largo de toda la vida los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. (pp. 91-103).

Esta forma de pensar sería la raíz del trabajo por competencias que quince años aproximadamente más tarde, se daría a conocer mediante una reforma educativa en México. En el aprender a conocer, se encerraría todo el bagaje de conceptos, así como conocimientos que el individuo aprende de manera teórica; por su parte en el aprender a hacer, se hacía referencia a la forma práctica de poner en marcha esos conocimientos dándole importancia a los procesos; en el aprender a convivir y en el aprender a ser, se abarcaría todo lo relacionado a los valores resaltando la parte del ser humano como ser social o trascendente hacia los demás. Estas cuatro habilidades con su movilización en diferentes contextos y situaciones de manera integral más tarde adoptarían el nombre de lo que hoy se conoce como Competencias.

Por último, en el ámbito internacional, la Declaración celebrada en Dakar, Senegal, el Foro Mundial Sobre Educación (UNESCO, 2000), fue un espacio en el que se señalaron acuerdos con la finalidad de contrastar los avances que se tuvieron de mejorar la calidad y equidad de la educación para todos desde los trabajos de Jomtien; en ese entonces se discutieron sobre los obstáculos que impedían que se ampliara el acceso, la calidad y la equidad en la educación básica; así mismo, se establecieron medidas para combatir esos problemas. Por ejemplo, algo entre lo que se discutió fue atender necesidades educativas especiales y variadas preparando a las escuelas para la “integración educativa”, en otras palabras, preparar a las escuelas para que pudieran atender a todos los niños no importando sus características propias.

Del mismo modo, otras de las discusiones en estas medidas fueron dar a la educación primaria un carácter universal y gratuito, ampliar el acceso a los programas de la primera infancia, elaborar contenidos de la educación básica para responder a las necesidades y a los valores de la sociedad; además de apoyar a los docentes a ayudar a los educandos y emprender una evaluación continua con un seguimiento permanente. Algo de lo que se habló en este evento de Dakar que no se había considerado en Jomtien, fue el impacto de las tecnologías para la información y la comunicación, ya que para el año 2000 se propagó la internet y la red mundial, lo que repercutió a que este fenómeno

se había convertido ya en una herramienta principal para acceder al conocimiento y que, por tanto, tendría que relacionarse directamente con la educación. Se discutió también sobre la eficacia de los recursos y la participación de la sociedad civil para mejorar la educación y la no discriminación elevando así la educación del género femenino y la importancia de esta a nivel mundial.

Por lo que respecta al ámbito nacional es importante hacer referencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México (ANMEB) de 1992, en él se inició una profunda transformación de la educación y reorganización del sistema educativo nacional que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la educación básica; se estipuló que se tenía que elevar la calidad de educación ya que las necesidades básicas de aprendizaje se habían transformado, alineándose al contexto internacional considerando el suceso de Jomtien; con esto, se renovaron los planes y programas de estudio en 1993, poniendo énfasis en las asignaturas de español, matemáticas, historia y ciencias sociales para el aprendizaje; entonces, se brindaron materiales a los docentes como ficheros, libros para el maestro y estrategias didácticas. Esto implicó la reorganización de propósitos, temas, contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, pero, pareciera que se tenían que trabajar de forma separada. Se buscaba formar alumnos reflexivos, creativos, constructivos, surgiendo el Plan y Programas 1994.

Lo anterior fue parte de una reforma que duró más de una década, pero los ideales cambiaron a mediados del año 2000; cuando se vio la necesidad de crear un nuevo plan de estudio y articular la educación básica ya que el país seguía sufriendo algunos problemas en el ámbito educativo como el rezago escolar, altos índices de deserción así como reprobación, la falta de competencias en los estudiantes para enfrentar el ámbito laboral, lejanía en cuanto al uso de tecnología de vanguardia, la falta de oportunidad de los grupos vulnerables (discapacidad, indígenas), deficiente manejo de recursos materiales, humanos y financieros en las escuelas, al igual que falta de profesionalización docente, provocando con ello una deficiente calidad en las escuelas de México.

Con lo anterior se reformula el programa de educación preescolar en el año 2004, el programa de educación secundaria en el año 2006 y el de educación primaria en el

año 2009, enfocándose al trabajo por competencias dejando atrás al trabajo por contenidos temáticos.

Consecuente a lo anterior, surge el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, mismo que en el apartado 3.3 “Transformación Educativa” hasta el objetivo 9 del eje 3 “igualdad de oportunidades”, se enfocó a tratar de brindar oportuna respuesta a las problemáticas anteriores, puntualizando con ello ofertar mayores oportunidades de educación para todos; alineándose también a este mismo el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, donde el ejecutivo federal propuso seis objetivos los cuales se establecieron con metas a alcanzar a futuro en el 2030.

Los objetivos a manera de resumen son “Elevar la calidad de la educación para mejorar el nivel de logro”, “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades”, “Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo”, “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos”, “Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social y competitiva en el mercado laboral” y finalmente; “Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la transparencia y la rendición de cuentas”. (Gobierno Federal, 2007: 11-22).

Con todo lo anterior, se crea en el año 2011 el acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, el cual articula los tres niveles de educación básica preescolar, primaria y secundaria promoviendo un mismo perfil de egreso bajo los mismos campos de formación, trabajando bajo un sentido de lógica y gradualmente aprendizajes esperados y competencias. Este acuerdo da cabida a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011, siendo esta una política pública que impulsó la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño del alumno, desempeño docente y de gestión escolar.

El Plan de Estudios (2011), tuvo como propósito la búsqueda de escuelas mejor preparadas, y para ello se sustentó de doce principios pedagógicos, ya que fueron

condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la calidad educativa; estos principios son: “centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje”, “planificar para potenciar el aprendizaje”, “generar ambientes de aprendizaje”, “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, “poner énfasis en el desarrollo de competencias, en el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados”; “usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje”, “evaluar para aprender”, “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, “incorporar temas de relevancia social”, “renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela”; “reorientar el liderazgo” y finalmente, considerar “la tutoría y la asesoría académica a la escuela”.

Es necesario enfatizar que este Plan de Estudios aún se sigue trabajando en algunos grados escolares de la educación básica, este maneja competencias para la vida las cuales son para el aprendizaje permanente desarrollando la habilidad lectora, habilidades digitales y aprender a aprender; competencias para el manejo de la información, es decir, identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sintetizar la información; competencias para el manejo de situaciones enfrentando el riesgo, la incertidumbre, planear y llevar a buen término procedimientos; competencias para la convivencia las cuales permiten relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, ser asertivo, trabajar de manera colaborativa; y competencias para la vida en sociedad, decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y culturales.

También este mismo plan contempla Estándares Curriculares que son descriptores de logro y definen aquello que los estudiantes demostrarán al concluir un periodo escolar (de cada tres años desde preescolar a secundaria); así que, sintetizan a los Aprendizajes Esperados los cuales son indicadores para esos logros. Por lo tanto, éstos últimos son el vínculo entre la competencia y lo que se quiere desarrollar en el alumno, indicando el logro educativo en términos de temporalidad de los programas de estudio.

Todo lo anterior ha implicado, primeramente, utilizar nuevas terminologías como barreras para el aprendizaje y participación, principios pedagógicos, la inclusión,

estándares curriculares, aprendizajes esperados, competencias para la vida y campos formativos, por mencionar algunos.

En la función directiva en educación especial, lo anterior la ha comprometido en brindar asesorías y acompañamiento encaminado a una intervención que contemple a todos los escolares y sus características propias; además, de orientarse a la eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. También, ha comprometido a esta función a adoptar una nueva forma de considerar a la evaluación, no sólo a utilizar técnicas e instrumentos que arrojen una calificación cuantitativa o sumativa, sino a utilizar aquellos instrumentos de evaluación que permitan verificar los procesos de aprendizajes para desarrollar competencias. Por otro lado, se tiene en consideración que también se atañe a valorar la práctica docente y la gestión de la función directiva mediante la autoevaluación y técnicas evaluativas en su momento pertinentes como entrevistas, cuestionarios, argumentos, testimonios y observaciones; teniendo a este proceso como un agente de cambio y mejora para tomar pertinentes decisiones a futuro.

Cabe mencionar que la RIEB (2011) contempla al enfoque inclusivo, ya que uno de los sus principios pedagógicos es “favorecer la inclusión para atender la diversidad” (SEP, 2011: 35), lo que ha implicado que la función directiva de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), tenga que buscar un trabajo colaborativo entre las escuelas a las que se les brinda apoyo y el equipo multidisciplinario del servicio de apoyo, haciendo ver que los colegiales son responsabilidad de todos y no de un sólo docente de grupo o del servicio educativo; para esto se debe buscar el acercarse a una visión compartida donde se propicie la participación de educación especial en los Consejo Técnicos Escolares (CTE) y Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) de las escuelas. Esto compromete a que el director ejerza un liderazgo compartido, pedagógico y por ende, transformacional, ya que es de suma importancia el trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad escolar buscando mejoras en las prácticas de enseñanza para ir adoptando una cultura bajo la planificación y evaluación para la mejora continua.

Para fortalecer lo anterior, el PND 2013-2018, se relacionó con la RIEB en su segunda meta la cual fue tener un México incluyente en el que se hiciera frente a la

discriminación y exclusión atendiendo de manera especial a las personas que lo necesitasen, también en su tercera meta que fue tener un México con educación de calidad, la cual propuso implementar políticas de estado que garantizaran el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, fortalecieran la articulación entre niveles educativos, buscando la vinculación con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo”(Gobierno Federal, 2013: 41).

A este plan, lo acompañó en la misma línea el PROSEDU (2013), mismo que manejó seis objetivos con la finalidad de asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica de todos los grupos de la población, al buscar fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo; asegurando mayor cobertura, inclusión y equidad educativa, fortaleciendo las actividades físicas y deportivas, difundiendo el arte y la cultura, e impulsando la educación científica y tecnológica.

En este tenor, en el año 2013 se expide la Ley de Servicio Profesional Docente que tuvo como finalidad regir el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio educativo, en la cual los aspirantes a docentes, los docentes en servicio, directivos y supervisores tendrían que evaluarse de manera obligatoria para promoverse en otras funciones o en la misma función, o con la finalidad de demostrar la permanecer en el servicio. Para esto se impulsó la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México que se había creado en el 2002, este organismo, desde el año 2013 fue consejero y rector de las evaluaciones que se practicaron a docentes, con la finalidad de obtener diagnósticos que permitieran la toma de decisiones en el sistema educativo mexicano. También se creó la Coordinación Nacional Servicio Profesional Docente (CNSPD), y en conjunto, estos organismos han brindado pautas a seguir para la mejora continua. Esto llevó a la preocupación por profesionalizar cada vez más la práctica educativa docente considerando la planeación, la intervención y la reflexión sobre la misma, dichos momentos se consideraron en las evaluaciones realizadas.

Posteriormente, derivado de la RIEB, en el 2016 surge un Modelo Educativo piloto con una Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria que se concretan hasta el

año 2017 con la llegada de un Nuevo Modelo Educativo, teniendo como fin “una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017: 54). En este modelo, cambia la perspectiva de la educación en algunas cuestiones en comparación con el Plan 2011, ya que reorganiza a la educación en cinco grandes ejes que a continuación se explican.

El primero es el Planteamiento Curricular, en donde las directrices de este se concentran en Aprendizajes Clave, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Otro eje es la Escuela al Centro del Sistema educativo, tomando a esta como la unidad básica de organización y que tiene la tarea de enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Como tercer eje se tiene a la Formación y Desarrollo Profesional Docente, donde se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes. En el cuarto eje se hace alusión a la Inclusión y Equidad, comprometiendo al sistema educativo a:

Ofrecer las bases para que todos los estudiantes independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y reconocer su contexto social y cultural. (SEP, 2017: 29).

Como último eje se tiene a la Gobernanza del Sistema Educativo, donde se pretende accionar la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos. En el Modelo Educativo (2017), se aterriza de manera curricular en el programa de Aprendizajes Clave, añadiéndose una estructura muy peculiar, se contemplan como en la RIEB (2011) Campos de Formación Integral los cuales son Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Por su parte, las Artes y la Educación Física se contemplan dentro de las llamadas Áreas de Desarrollo Personal y Social, añadiendo un factor integral e indispensable para el desarrollo del ser humano en estas áreas que es la Educación Socioemocional. Por último, también se consideran Ámbitos de Autonomía Curricular los cuales son Ampliar la Formación Académica,

Potenciar el Desarrollo Personal y Social, Nuevos Contenidos Relevantes, Conocimientos Regionales y Proyectos de Impacto Social.

En la actualidad, tanto el programa de estudios 2011 de la RIEB como programa de Aprendizajes Clave 2017 siguen vigentes dentro del trabajo en educación básica, pero en el año 2019, la educación en México siguió en constante transformación debido a un cambio en las autoridades educativas que tienen una visión un poco distinta, primeramente se debe aludir que se cambian algunas normas del Artículo 3° constitucional y por ende, se ve reflejado en la Ley General de Educación, y se crea un ideal llamado Nueva Escuela Mexicana (NEM); en este se destacan algunas situaciones como el de que la educación básica abarcará desde la educación inicial hasta la educación superior, también adquiere más obligaciones el estado y compromisos para llevar a cabo este proyecto, se reitera que la educación que se imparta deberá ser humanista, gratuita, laica, inclusiva y de excelencia, por mencionar algunas cualidades. Se proponen leyes secundarias, por ejemplo, se elimina la evaluación obligatoria y punitiva para los docentes, directivos y supervisores; y se crea la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros; el INEE, se sustituye por un organismo con similares funciones, pero con ciertas limitaciones, el cual será un Sistema para la Mejora Continua en Educación.

En la NEM destacan algunas acciones como el fortalecer y promover la convivencia familiar, el fortalecimiento de la educación física, programa suma minutos y pausas activas, y la implementación del programa de mejora continua en cada escuela. Se incluyen también el conocimiento de las ciencias y las humanidades, la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, formación cívica y ética, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de México, las lenguas extranjeras, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludable, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, (SEP, 2019: 52).

Se integran también, recomendaciones para accionar desde la gestión como los primeros pasos para la Nueva Escuela Mexicana los cuales hacen hincapié en ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) al centro del quehacer de la escuela; ofrecer

equidad, inclusión y excelencia; así como vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza en los planteles; fortalecer la educación cívica en todos los grados; favorecer la convivencia familiar y la participación activa de los padres; promover el arte y la actividad física para el desarrollo emocional, físico e intelectual; y finalmente, impulsar la educación plurilingüe e intercultural. (SEP, 2019: 5).

Los anteriores recomendaciones, son sustanciales para el ideal de este cambio educativo que aún sigue en transición, ya que se consultarán a los docentes en servicio para poder tomar mejores decisiones en favor de los estudiantes, pero aunque haya habido muchos cambios en esta última década, el sistema de educación en México no ha dado cambios drásticos en lo que concierne en la forma de enseñar, tal vez en los ideales del ciudadano que se quiere formar sí haya un sesgo, pero en la manera en que se crearán los ambientes de aprendizaje, los enfoques de las asignaturas y en la forma en que se da la práctica docente, no ha variado del todo, ya que se siguen utilizando aprendizajes esperados y competencias en la formación de ciudadanos autónomos y responsables.

1.2 Impacto del contexto internacional y nacional en la Gestión

Como la intervención de este proyecto se realizará desde la función directiva de educación especial, es de importancia mencionar algunos sucesos relevantes que anteceden a la gestión en el ámbito educativo. Para empezar, cabe mencionar que fue desde 1990 que los organismos internacionales realizan recomendaciones, como se puede observar en el apartado anterior, por ejemplo, en 1990, en “La Declaración Mundial de Educación para Todos” se hace énfasis en un Artículo en el cual se menciona tener “una visión ampliada” más allá de los recursos y de las estructuras, en donde las autoridades se comprometen a proporcionar educación básica a todos desarrollando políticas públicas de apoyo.

Esta preocupación repercutió en México en el ANMEB de la SEP (1992), en el cual se establecen tres líneas estratégicas: a) la reorganización del sistema educativo, b) la reformulación de materiales educativos y c) la revaloración social de la función magisterial. Dentro de la línea estratégica de la reorganización del sistema educativo, se establecen bases estructurales del Proyecto Escolar, como un instrumento de la

planeación de la escuela. Esto trajo consigo bases para el establecimiento de consejos escolares, municipales y estatales representados por maestros, padres de familia y autoridad, buscando con ello una mejora en la reorganización de la escuela. Este Proyecto Escolar empieza a operar en el ciclo escolar 1993-1994, mediante el trabajo conjunto de los docentes y directivos del centro escolar llamado Consejo Técnico Escolar (CTE) y la comunidad, donde principalmente se consideraban padres de familia y estudiantes.

En esta época, se le da énfasis a la planeación y a la gestión, como un proceso de articulación y organización de la realidad escolar buscando un cambio hacia la mejora. Por otro lado, en 1992, en el documento Eje de la Transformación Productiva con Equidad, se da un paso de querer impulsar la autonomía de los centros escolares con el fin de garantizar la educación básica en América Latina. Aunado a lo anterior, en el documento La Educación Encierra un Tesoro de Jacques Delors (1996), se da énfasis al trabajo por competencias, que más tarde se aplicaría no solo al trabajo con el alumnado, sino que, este concepto de competencias es una influencia hasta en la actualidad del perfil que los docentes y directivos deben poseer.

Según Frigerio y Poggi (1996), las formas de participación en los involucrados del Proyecto Escolar pueden clasificarse en cinco niveles los cuales son: el nivel informativo, que se refiere a solo ser informado y capacitado para hablar de los acontecimientos que suceden en el plantel escolar; el nivel consultivo, donde se requiere que los individuos den su opinión respecto a la conveniencia o no de tomar cierta medida por lo que pueden influir en las decisiones sin determinarlas; el nivel decisorio, donde los individuos participan como miembros plenos en la toma de decisiones; el nivel ejecutivo, en donde los individuos operan sobre la realidad mediante concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas; y por último el nivel evaluativo, que implica participar a partir de verificar lo realizado por otros o por sí mismo.

Cabe mencionar que a partir de las recomendaciones internacionales se han ampliado los espacios compartidos de toma de decisiones para todos los involucrados con la finalidad de enriquecer la calidad de la educación. Fue que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2006: 54-55), se da un impulso en la

elaboración de Proyectos Escolares con la finalidad de innovar dejando atrás lo tradicional, partiendo de tres niveles. El microsistémico, considerando a la escuela como una unidad mínima del sistema educativo siendo capaz de diagnosticar sus problemas y de planear la forma en cómo resolverlos, se deberá considerar el liderazgo académico del directivo, el trabajo colegiado con los docentes, la vinculación con la comunidad y la evaluación en conjunto. El nivel intermedio, refiriéndose a la transformación de la supervisión escolar para operar como apoyo y criterio compensatorio en las escuelas. Y el nivel microsistémico, refiriéndose a las grandes decisiones de política educativa como a las transformaciones del sistema.

Para reforzar el anterior proceso de cambio, se pone en marcha en el año 2006 el Programa Nacional de Escuelas de Calidad (PEC), dando apertura al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), en donde se le da realce a la gestión escolar desde el desarrollo de un plan institucional desde sus diferentes dimensiones: la pedagógica curricular, la organizativa administrativa y de participación social comunitaria.

A lo anterior, se le da continuidad mediante el PROSEDU 2007-2012, en el cual en el objetivo seis se retoma a la gestión para fortalecer la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de escolares y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (2007).

En el año 2009, la SEP impulsa nuevamente al PEC promoviendo el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, mismo que favorece el trabajo colaborativo de la organización escolar, aterrizando nuevamente en el PETE con objetivos a corto, mediano o largo plazo; es decir, uno, tres o seis años respectivamente. En esta parte se agrega lo que es el Plan Anual de Trabajo, como apoyo a los objetivos a mediano o largo plazo del PETE.

En el Modelo de Gestión Educativa Estratégica define a la gestión como “el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (SEP, 2010: 55). A la par, encamina a actuar primeramente desde la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos

para obtener o lograr algo; después desde la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción; y finalmente desde la innovación y el desarrollo, en donde se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla.

Otra aportación muy importante que realiza este Modelo de Gestión es que aclara que la gestión se puede vislumbrar desde sus distintos campos de acción. Primeramente, ver a la gestión de manera institucional, refiriéndose a la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; dando hincapié a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras para facilitar un cambio verdadero en las escuelas.

Otro campo de acción sería la gestión escolar, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela. Seguido de la gestión pedagógica, que es en donde se quiere aterrizar, ya que está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, cómo lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

Mediante el seguimiento a la RIEB (2011), en el ciclo escolar 2013-2014, el sistema educativo nacional mexicano le apuesta a dar importancia a retomar el Consejo Técnico Escolar (CTE), definiéndolo como "el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargados de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión" (SEP, 2013: 7). Designando un día en promedio al mes para que el colectivo docente y directivo de las escuelas, planifiquen, evalúen y den seguimiento a la planeación escolar.

Aunado a lo anterior, se da énfasis a la descarga administrativa mediante el diseño de la Ruta de Mejora Escolar (RME), siendo esta un planteamiento dinámico para hacer válida la autonomía de gestión de las escuelas, siendo un sistema de gestión para ordenar y sistematizar los procesos de mejora, además de ser un recurso al que el CTE regresa continuamente para que no pierda su función.

Cabe mencionar que tanto el CTE como la RME, se basaron en el Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (SEP, 2014), los cuales dieron realce a que la escuela daría pie a llevar una autonomía de gestión ubicándola al centro, y retomando las necesidades de la misma mediante temas de prioridad nacional y mediante diez prioridades educativas entre las que se encuentran: el Acceso, permanencia y egreso en la educación básica; el fortalecimiento de la participación social; el fortalecimiento de la supervisión escolar; el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona, y la descarga Administrativa. Complementando las anteriores, se consideraron cuatro prioridades más importantes sugeridas para trabajar en la RME, estas son: la Mejora de los Aprendizajes, Alto al Rezago y Abandono Escolar, Convivencia Sana y Pacífica y, la Normalidad Mínima.

Para reforzar los seguimientos de la RME, la SEP (2015) propuso la herramienta de Estrategia Global de Mejora (EGM), con la finalidad de permitir al colectivo docente organizar las acciones establecidas en la RME, para atender integralmente las prioridades educativas del plantel; determinando la manera en la que participan docentes, alumnos, padres de familia y la mejor forma de aprovechamiento de los recursos. Esta forma de trabajo permitía intervenir desde diferentes ámbitos de gestión, es decir, desde el salón de clases, en la escuela, entre maestros, con los padres de familia, midiendo avances, desde la asesoría técnica y desde los materiales e insumos educativos.

En la actualidad, con los cambios que se han generado en México, a partir de la NEM (SEP, 2019), surge un nuevo planteamiento como apoyo a la gestión dentro de las escuelas, que es el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), considerado como la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones orientadas a lograr mejores resultados y avanzar hacia la NEM. Este resalta el actuar reorientando los ámbitos de la gestión hacia el Aprovechamiento

Académico y Asistencia de los Alumnos, las Prácticas docentes y Directivas, la Formación Docente, el Avance de los Planes y Programas Educativos, la Participación de la Comunidad, el Desempeño de la Autoridad Escolar, la Infraestructura y el Equipamiento y, la Carga Administrativa.

Se retoma todo lo anterior, ya que, para atender a la problemática, se actuará desde los ámbitos de la gestión escolar enfocados del contexto de vanguardia, fundamentado ahora lo propuesto en la NEM, pero, considerando no menos importantes, los modelos que la anteceden y que se relacionaron en su momento directamente con la gestión educativa.

1.3 Modelo educativo vigente

Como el presente trabajo va dirigido a la transformación de la realidad en un tema relacionado con la enseñanza de la lengua, es de importancia hablar de la estructura de la asignatura de Español desde las corrientes vanguardista, misma que muestra algunas particularidades, y en este caso, que el trabajo se realiza desde la educación especial, se debe tener un conocimiento que oscila en la educación preescolar, primaria y secundaria principalmente, ya que es desde donde las USAER intervienen. Cabe resaltar que, aunque se intervendrá desde la función directiva mediante la asesoría al docente, no puede dejar de mencionarse que, dicha intervención tendrá que aterrizar en el aprendizaje del alumno y por tanto, será de importancia mencionar lo relacionado con la atención al mismo.

En el Programa de Estudio 2011 de la RIEB, el enfoque del español se deriva del enfoque del campo de formación de lenguaje y comunicación, basado en las interacciones del ser humano mediante las prácticas sociales y culturales del lenguaje. Estas prácticas sociales del lenguaje se concretan por medio de Proyectos Didácticos, los cuales se fortalecen mediante las Actividades Permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

Las prácticas sociales del lenguaje (PSL) no se fragmentan o parcelan en la lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, sino más bien se trabajan de manera integral conteniendo a las habilidades anteriores en ámbitos de Estudio, Literatura y Participación Social. El Ámbito de Estudio está orientado a que los infantes lean y escriban para

aprender a compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas; por su parte el Ámbito de Literatura trata de favorecer la intención creativa e imaginativa del lenguaje a través de la lectura y escritura de diferentes tipos de textos géneros y estilos literarios, para lograr una acertada interpretación y sentido. Finalmente, el Ámbito de Participación Social se encamina a favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él, relacionado con prácticas con la lectura y uso de documentos administrativos y legales, así como otros que impliquen la opinión personal.

En el mismo programa 2011 se sugieren dos modalidades de trabajo, la primera mediante los ya mencionados Proyectos Didácticos, que tratan de la realización de una serie de actividades encaminadas a elaborar un producto de lenguaje, que generalmente tiene un uso social, implicando también la realización de un conjunto de actividades secuenciadas, previamente planificadas por el docente encaminadas a elaborar un producto del lenguaje. Este tiene dos tipos de propósitos, que son los comunicativos y los didácticos.

La segunda modalidad a trabajar es mediante Actividades Permanentes, mismas que se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, ya que son elementos complementarios en función de las necesidades de los escolares, con propósito de fortalecer habilidades lingüísticas en la lectura y escritura, por ejemplo, dedicar un espacio a la lectura del gusto de ellos o comentar noticias.

Las siguientes son algunas sugerencias didácticas que aparecen en la Guía para la Educadora y Guía para el Docente sobre la lectura considerando el Programa de Estudio de la SEP (2011), que se ofrecen por nivel educativo: en el primer periodo escolar 1°, 2° y 3° de preescolar, los docentes deberán propiciarle situaciones y experiencias a los menores en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe y lee. Por su parte, en el segundo periodo escolar 1°, 2° y 3° primaria, se sugieren actividades para que los niños se familiaricen con los textos, por ejemplo, realizar la lectura en voz alta por el docente para identificar personajes de un cuento haciendo cuestionamientos de andamiaje, así como dedicar un tiempo diario para leerles antes o después de iniciar actividades.

En el tercer periodo escolar 4°, 5° y 6° primaria, se requiere de una lectura de diferentes niveles de comprensión e interpretación, proporcionando diferentes tipos de experiencias no solo recreativas, sino interdisciplinarias. También se recomienda tiempo diario para leer y el apoyo del docente con la lectura en voz alta ampliando el acervo de la biblioteca escolar. También se recomienda iniciarse en el uso de textos con tecnicismos de uso común de acuerdo con el contexto.

Consecuentemente, en el cuarto periodo escolar 1°, 2° y 3° de secundaria, se recomienda motivar a los jóvenes por medio de textos de distinta naturaleza conforme a sus intereses, temas de sexualidad, noticias, publicaciones, etc. Además de adentrarse a investigar los intereses de los mismos ya que tienden al uso de las TIC, los videojuegos, internet, redes sociales y televisión. Otra de las recomendaciones para todos los niveles es aprovechar estas tecnologías para el uso, manipulación y publicaciones de textos como una herramienta social.

En cuanto a la evaluación, se recomienda hacerla en los tres momentos. En la Diagnóstica, se sugiere tener un punto de partida antes de empezar los proyectos por medio de alguna estrategia para saber los aprendizajes previos de los estudiantes. En la Formativa, se apunta a realizar un alto durante el proceso para identificar los apoyos que necesitan los educandos, con la finalidad de tomar decisiones. Y en la evaluación Sumativa, se hace alusión a la final que se realizará para saber si se lograron los propósitos, además de dónde se deben observar los productos y aprendizajes esperados.

Ahora, en los programas del Nuevo Modelo Educativo (2017) en Aprendizajes Clave, el enfoque se toma de las ciencias antropológicas, las nociones de práctica cultural y prácticas de lectura para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje. De igual manera como en la RIEB (2011), las prácticas sociales del lenguaje se dividen en los ámbitos de Estudio, Literatura y Participación Social, añadiendo el ámbito de Oralidad a Preescolar. En este programa, se sugiere que el profesor tendrá la facilidad de cómo y cuándo elegir trabajar las prácticas sociales del lenguaje, abordándolas de forma intercalada, y dando a los contenidos un sentido de las prácticas sociales del lenguaje.

A parte de los Proyectos Didácticos como se sugieren en la RIEB, se recomiendan las siguientes modalidades de trabajo: las Actividades Puntuales siendo aquellas que se realizan una o dos veces al año, con duración limitada y relacionadas con diversas asignaturas; las Actividades Recurrentes, siendo las que se realizan de manera repetida durante periodos prolongados y sirviendo para abordar prácticas sociales del lenguaje o trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca y de los periódicos, favorecen la lectura de textos largos como las novelas y ofrecen la oportunidad para seguir textos de géneros específicos. Es recomendable que estas se realicen una vez por semana, cada dos semanas o una vez al mes. Finalmente, se sugieren las Secuencias Didácticas Específicas, teniendo como objetivo ayudar a alcanzar el conocimiento para comprender lo que se persigue al ejecutar las prácticas sociales del lenguaje, abordando aspectos específicos como uso de los signos, cohesión y puntuación.

Igual como en la RIEB, se sugiere el cómo se debe dar la intervención del Profesor en los diferentes niveles como se describe a continuación. En la educación preescolar, la educadora deberá orientar los intercambios para favorecer la expresión oral mediante conversaciones, explicaciones, cantos, rimas, juegos, cuentos, lectura en voz alta, revisión de textos, poniendo énfasis en el interés de los menores y su autoría. Es de importancia que la educadora escriba los textos de los alumnos. Por su parte en el primer ciclo de primaria el docente apoya a los niños a leer y escribir siendo un buen intérprete de los textos tratando de mostrar las rutas de búsqueda, en cómo se explora un texto, cómo se explora un tema, les muestra las modalidades de lectura más adecuadas, cómo se puede entender mejor un texto sirviendo como un modelo lector, considerando que los niños pequeños que leen a través de otro pueden escribir a través de otro (SEP, 2017: 178-179).

Ante el mismo tenor, el docente de ciclos avanzados debe formar a sus escolares como lectores y acercarlos a la cultura escrita, comentando, compartiendo y recomendando textos. Deberá propiciar la explicación y argumentación de interpretaciones de sus estudiantes y hacer que participen en situaciones de lectura que trasciendan como el intercambio de cartas o correos electrónicos, la publicación de periódicos, la organización de debates y exposiciones, de círculos de lectores; o de actos

culturales como representaciones teatrales, lecturas públicas, presentaciones del periódico escolar o de los libros de la biblioteca de aula y escolar.

Continuando con el programa de Aprendizajes Clave, se da énfasis al trabajo colaborativo, ya que una de las formas para mejorar constantemente es la retroalimentación entre pares de las producciones orales y escritas. También, se hace hincapié a que la evaluación deberá estar en todo momento de la práctica social del lenguaje y no solo en el producto final, considerando que la evaluación inicial puede hacerse observando o por medio de preguntas retomando concepciones de la práctica social del lenguaje que se va a trabajar, y las evaluaciones de los productos finales deberán considerar los aprendizajes esperados de forma integral (SEP, 2017: 182).

1.4 Perfil del docente y director de educación especial

Es de importancia que en este trabajo, se mencione lo referente al perfil de la función directiva y docentes de la modalidad de educación especial, ya que son los mayormente involucrados en la intervención, para esto existe una diversidad de documentos que puede apoyar a competencias directivas y docentes.

Por ejemplo, Perrenoud (2004), menciona que existen diez competencias esenciales en el quehacer ideal del docente que son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua.

Por su parte, Marqués (2000), menciona que en la formación de los docentes se deben considerar cinco áreas necesarias, estas son conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes haciendo énfasis en las TIC, y por último, las características personales.

La SEP en el año 2010, editó un documento llamado Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, en donde se iniciaba con la formalización de los perfiles

de la función docente, directiva y de ATP; en este sentido, se determinaron los perfiles por medio de competencias por cada función, muy parecidas a los principios pedagógicos que aparecen en el Plan de Estudio 2011 de educación básica (SEP, 2010).

En la época presente, las concepciones sobre las formas en que se da el aprendizaje van cambiando, abriendo un panorama hacia lo que significa el trabajo por competencias y dejando atrás los ideales de que el aprendizaje se da de manera directa transmitiéndose de un sujeto a otro. Actualmente, se piensa que el aprendizaje se va descubriendo mediante situaciones que despiertan interés en el ser humano por querer conocer, en donde la socialización contribuye al despertar y acomodar los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes con los saberes previos, que determinan el desempeño ante situaciones determinadas en la vida real; es ahí cuando surge el concepto de competencias.

Por tanto, el trabajo por competencias es una práctica que implica poner en juego la creación de ambientes de aprendizajes idóneos con el único fin de apropiarse aprendizajes significativos para el desempeño de la vida para enfrentarse así a situaciones determinadas. Este trabajo por competencias no sólo involucra al docente, es decir, en un centro educativo se deberá de estar en armonía con los actores de la comunidad escolar para que se cumpla con las finalidades.

El principio pedagógico 1.4 de la RIEB (2011) habla sobre “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, en donde se le da importancia a un trabajo además de colaborativo, inclusivo, con metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, y que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono. Para apoyar lo anterior, el principio pedagógico “1.11 Reorientar el Liderazgo”, menciona que éste implica un compromiso consigo mismo y con la comunidad escolar, además de una correspondencia horizontal en la que la comunicación asertiva favorece la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos, esto requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

Hablando de lo mismo, en el documento de Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión (SEP, 2018: 53), se observan algunas competencias que el director de educación especial debe poseer, las cuales se clasifican en dimensiones como se describen a continuación. Dimensión Uno: Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los infantes aprendan. Dimensión Dos: Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. Dimensión tres: Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad. Dimensión cuatro: Un director que asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad. Dimensión cinco: Un director que conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias para enriquecer la tarea educativa.

Cabe destacar, que según los Lineamientos para el Funcionamiento de los servicios de Educación Especial una de las funciones del director de educación especial es proporcionar acompañamiento al personal de la USAER durante la atención de pequeños que requieren apoyos específicos, así como en el desarrollo de acciones de asesoría a docentes y padres de familia de la escuela. Otra de las funciones se orienta a promover la retroalimentación constructiva entre docente de apoyo y de grupo, respecto a las estrategias metodológicas o recursos didácticos (SEV, 2017: 46).

Con lo anterior, el actuar del director de educación especial impacta tanto a educación especial como en la escuela regular, a través también, de las funciones del personal de educación especial ya sean docentes de apoyo o equipo paradocente (psicólogo, trabajador social, maestro de comunicación, etc.). Ya que, según el documento anterior mencionado, una de las funciones del docente de apoyo y equipo de educación especial es asesorar y acompañar a los docentes de las escuelas regulares sobre los ajustes razonables y apoyos específicos que requieren los alumnos, así como orientar y asesorar a los padres de familia sobre la educación de sus hijos.

Por su parte, en el documento PPI para Docentes y Técnicos Docentes, también se delimitan competencias para los docentes de apoyo de educación especial, los cuales se delimitan de igual manera por dimensiones quedando de la siguiente manera. La Dimensión uno se refiere al que el docente debe conocer a sus menores, saber cómo aprenden y lo que deben aprender; en la Dimensión dos se hace referencia a que el docente debe organizar y evaluar el trabajo educativo, así como realizar una intervención didáctica pertinente; por su parte en la dimensión tres, se relaciona con que el docente se reconozca como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; en la Dimensión cuatro se hace énfasis a idealizar un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos; y en la cinco, se apunta a que el docente participe en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los pequeños concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2019: 69).

Como se puede observar, cada una de las competencias tanto docentes como directores de educación especial, hacen hincapié a buscar la transformación de la cultura escolar hacia una mejora continua, en favor de los educandos. Así, se considera a la escuela como una comunidad de relaciones sociales, en donde existe una gran diversidad y las interacciones entre las personas determinan una cultura y clima escolar; es decir, una forma particular de hacer las cosas de acuerdo con los conocimientos que se tienen y las relaciones que se dan. Por tanto, una manera inicial de buscar esa transformación es primeramente a través de un diagnóstico, que este caso será de carácter institucional.

1.5 Diagnóstico Institucional

Como en toda área, ambiente de trabajo o práctica que se desea transformar, es necesario contar con un diagnóstico preciso sobre la realidad para así determinar las acciones o toma de decisiones que van a dar respuesta a las necesidades, carencias o áreas de oportunidad que se tienen para ir buscando una mejora continua. El diagnóstico, según el manual de Elaboración de Diagnósticos Participativos del Gobierno de Chile constituye “la primera etapa dentro de un proceso de planificación siendo la actividad a través de la cual se interpreta la realidad que interesa transformar” (2008: 3), y empieza

cuando se necesita enfrentar problemas que ya comienzan a manifestarse y que necesitan resolverse mediante acciones prácticas. Es un proceso medular de interpretación de la realidad antes de empezar a planificar las acciones para realizar una intervención o transformación llevando a cabo acciones de investigación social y educativa para conocer mejor la propia realidad, los problemas y sus causas, dando especial relevancia al punto de vista de quienes viven esa realidad.

En este caso, considerando que la intervención será para transformar la realidad desde la enseñanza de la lengua, en la cual hasta ahora es de importancia el trabajo por competencias, y que a la vez tendrá que haber un impacto en el contexto de la comunidad, se ha optado por que en la interpretación inicial de esta realidad intervenga primeramente un diagnóstico socioeducativo, entendiéndose éste como:

Un elemento que permite al interventor un acercamiento a conocer y comprender la forma de vida de los individuos que requieren ayuda o en donde el investigador se centró su interés; el interventor social abre un primer plano a la innovación y deliberación de las actividades de los individuos que van a ser intervenidos buscando una transformación (Pérez, s/f: 134).

Pero, es de importancia mencionar que la intervención en esta enseñanza de la lengua se realizará desde la función directiva, por tanto está inmiscuido el funcionamiento de este servicio, entonces, se debería aterrizar más bien de un diagnóstico institucional, el cual “es el que permite identificar los problemas o dificultades de la institución, además de distinguir lo que no funciona como debería, y elegir a qué abocarse para planificar con sentido y foco”. (Lista, 2015: 2).

Este tipo de diagnóstico permite brindar información importante para luego poder evaluar las mejoras, donde habrá un análisis con evidencias empíricas, mediante la aplicación de entrevistas y cuestionarios a la comunidad educativa. Por otra parte, en el mundo de la investigación, existen ciertas metodologías que sirven como apoyo, dependiendo de las características de la misma; en este sentido se hará referencia a la investigación cualitativa ya que es la que más argumentos tiene a favor en cuanto a materia de investigación social en el ámbito educativo, ésta puede definirse como “la que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y

la conducta observable” (Quecedo y Castaño 2002: 4), bajo este sentido se diferencia de otro tipo común de metodología que es la cuantitativa ya que esta última se basa en datos numéricos utilizando instrumentos de recopilación de información como el cuestionario o inventarios, mientras que la cualitativa hace uso de instrumentos como la entrevista a profundidad y la técnica de la observación. De esta manera, se realiza una investigación en la realidad socioeducativa del Centro e Trabajo de la USAER K, para determinar aspectos que impactan en la misma y así, influenciar de manera positiva en la realidad escolar. Se encuentra en la localidad de Misantla, Veracruz; dicha población cuenta con todos los servicios básicos de un medio urbano, es una cabecera municipal con 26, 827 habitantes según el censo de Población y Vivienda 2010.

Es necesario mencionar que institucionalmente una de las finalidades de la USAER es apoyar a las escuelas de educación básica en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con Discapacidad, Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA), de Conducta o de Comunicación, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista y con Aptitudes Sobresalientes; identificando las Barreras que obstaculizan el Aprendizaje y la Participación para disminuirlas o eliminarlas, además de proporcionar asesoramiento y acompañamiento a los docentes, padres de familia o tutores, así como brindar apoyos específicos al alumno de acuerdo con sus necesidades (SEV, 2017: 34).

Brindan apoyo a seis escuelas, cuatro primarias, una telesecundaria y un preescolar, situadas en un contexto urbano en la localidad de Misantla, Veracruz. Hablando de distribución de la población estudiantil en estas escuelas, en total asisten 1428 estudiantes, de los cuales 66 enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los contextos del aula, escolar, social y familiar; también es importante mencionar que, de los 66 escolares 39 presentan DSA, tres Dificultades Severas de Conducta, dos Dificultades Severas de Comunicación, doce Discapacidad Intelectual, tres Hipoacusia, seis Trastorno del Espectro Autista y uno Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Ver apéndice A).

Recopilando información en los instrumentos aplicados se tiene lo siguiente, en la entrevista con padres de familia de los estudiantes (Ver apéndice B), hablando del nivel

de escolaridad de los mismos un porcentaje bajo tiene estudios de nivel primaria y el resto tiene estudios de secundaria, bachillerato y licenciatura. Estos en su mayoría se dedican a la carpintería y carecen de expectativas altas en cuanto a estudiar alguna profesión hacia sus hijos, debido a la condición especial que presentan, aunque mencionan que el ser autónomo en la vida es la finalidad que buscan. Cabe mencionar que la mayoría de las familias son monoparentales, donde solo uno de los padres se hace cargo de la unidad familiar, y extensas ya que viven varios miembros de la familia en la misma casa.

En cuanto al apoyo que los padres de familia brindan a sus menores, la mayoría comenta mediante las entrevistas realizadas que carecen del tiempo con el apoyo con tareas por motivos de falta de tiempo por el trabajo, aunque algunos hicieron el comentario que sus hijos se apoyan entre sí con tareas que impliquen leer y escribir.

Las actividades que sus hijos realizan en casa que impliquen leer y escribir son las tareas que se encargan desde la escuela, refieren que no tienen muchos materiales de lectura en casa, solo periódicos e información en dispositivos electrónicos. La participación de los padres y madres en la escuela en actividades que implique leer es casi nula, y argumentan que uno de los aspectos que tal vez esté perjudicando el avance en el desarrollo de la lectura de sus hijos es no dedicar mucho tiempo para apoyarlos. Una cantidad considerable de padres comentó que dentro de la convivencia en casa platican mucho con sus hijos preguntándoles cómo les fue en la escuela y qué actividades relevantes realizaron. También externaron que desconocen las actividades en casa que benefician el desarrollo de la lectura con sus hijos, por lo que han seguido sugerencias que la USAER les indica en cuanto a reglas y normas de convivencia.

Las actitudes hacia la diversidad no obstaculizan el trabajo en cuanto a las familias, ya que no se observa discriminación o la no aceptación hacia las personas con discapacidad o con alguna condición especial. Los tutores en su mayoría colaboran con materiales necesarios para la educación de sus niños y una minoría no asiste a las reuniones cuando se les cita. Algunos pupilos tienen acceso a las TICS, ya que manejan tabletas, celulares, computadoras o videojuegos, es de importancia mencionar que todos tiene acceso a la televisión. (Ver apéndice B).

Las familias, mencionan que sus pequeños tienen dificultades en cuanto a la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, le apuestan a que son las condiciones individuales que tienen y que es un problema a nivel contextual. Opinan que no cuentan con libros y materiales en casa acorde a la edad de los menores, y que el contacto con los libros solo es por medio de la escuela. También, indican las familias que sus hijos muestran algunas problemáticas para comunicarse, pero de igual manera sustentan que es por las condiciones especiales que presentan, que son DSA y algunas otras específicas, de Discapacidad y Trastorno del Espectro Autista. (Ver apéndice B).

Por su parte, en la entrevista realizada a la autoridad de la localidad (Ver apéndice C) se rescata que existe una biblioteca municipal y otra en casa de cultura, pero que la población poco la utiliza debido a que ahora utilizan más el internet y las redes sociales. Considera que por el nivel de estudios que hay poco se lee y mucho menos se escribe, que se interesan más en el trabajo y lo cotidiano que en pasar tiempo leyendo. También opina que estas actitudes pudieran influenciar en los hijos, aunque es algo contextual. Menciona que había un programa de gobierno para el fomento a la lectura pero que nunca se le dio la importancia debida. En Casa de Cultura de la localidad se reúne un círculo de lectores conformado por maestros del municipio, pero, que son muy pocos y no se le ha dado la importancia debida. En cuanto a las deficiencias y desinterés que los chicos muestran en las escuelas, considera que se debe a que los padres desde casa no fomentan estos hábitos, y que poco se refuerzan las habilidades de la escuela en casa. Otro aspecto importante es que piensa que hasta en los centros educativos no se han coordinado con el municipio para implementar algún programa que fortalezca el hábito de leer en la localidad. También, menciona que existe un gran índice de analfabetismo, y esto también repercute en la cultura de no tener el gusto por leer y no apoyar a los menores con tareas en casa.

Siguiendo con la construcción de este diagnóstico, el instrumento aplicado a directores de las escuelas (Ver apéndice D), rescata que son muy pocos los docentes que tienen el hábito de la lectura e inspiran a sus estudiantes a tener el gusto por la misma. Aunque hay algunos materiales en las escuelas diferentes a los de los libros de texto, poco se utilizan. Argumentan que, aunque existen programas gubernamentales para el fomento a la lectura, las actividades las aplican tal cual vienen en el programa y

no adecúan las mismas conforme a las necesidades de sus alumnos, lo que les interesa es cubrir las actividades y recopilar evidencias. También, se rescata que poco han participado los padres de familia en actividades que impliquen leer dentro de la escuela.

Siguiendo los aportes de los directivos, referente a los materiales disponibles, cuatro de las seis escuelas cuentan con biblioteca que contienen libros del rincón y materiales diversos, a las cuales poco se les da uso. Cuatro de seis directivos mencionaron que desconocen si los materiales son del agrado de los alumnos ya que no ha conversado de este tema con sus docentes. Comentan que la mayoría de los menores no muestran hábitos de leer o interés por esta práctica, tal evidencia son los resultados bajos en las evaluaciones estandarizadas. Así mismo, la mayoría comentó que sus docentes toman en cuenta para sus clases los estilos de aprendizajes de sus discípulos pero que no saben si investigan acerca de sus intereses. Argumentan que la mayoría de los docentes son muy apegados a los programas de estudio impidiendo actividades como la elaboración de textos o lectura libres.

Con los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, los directivos opinaron que el equipo de educación especial ha brindado sugerencias como tal para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, una de las fortalezas que destacó entre el trabajo del equipo de la USAER y la escuela es la corresponsabilidad de implementar metodologías de atención de acuerdo con las condiciones específicas de los menores. En cuanto a amenazas, dos directivos mencionaron que son los cambios constantes de docentes y cuatro de ellos dijeron que es cuando hay un nuevo caso de infantes a atender con necesidades específicas muy particulares. En la evaluación para la lectura, los docentes se enfocan en la fluidez y comprensión mediante la observación y exámenes, y aparte, los docentes revisan ortografía y gramática para la corrección de textos.

Algo importante es que mencionaron fue que, se necesita más cercanía entre los docentes de apoyo de educación especial con los de sus escuelas regulares. Los directivos desconocen si la asesoría se ha brindado de manera sistemática, ya que solo han observado que se brindan sugerencias en cuanto al trabajo de la asignatura de

español. En general, opinan que sus docentes requieren de estrategias palpables para fortalecer el fomento y gusto por la lectura. (Ver apéndice D).

El contexto de las escuelas retomando los resultados del SISAT y entrevistas realizadas, se caracterizan por tener un alto índice de dificultades en la lectura, la escritura y el cálculo mental. En la enseñanza del español existe un gran número de estudiantes que requieren fortalecer sus competencias comunicativas, en especial en el desarrollo y aprendizaje de la lectura y escritura y expresión oral. (Ver Apéndice D).

En la entrevista a docentes de grupo (Ver apéndice E), menciona que los materiales con los que cuentan en su aula para la enseñanza de la lectura son muy pocos, en su mayoría son los libros de textos y los del rincón. La mayoría mencionó conocer los intereses de sus escolares pero que se les ha dificultado considerarlos seriamente por motivos de, que se tienen que apegar al programa ya que los tiempos son muy cortos para abordar las actividades. No recurren a la elaboración de textos libres, solo en algunas actividades que el programa de estudios ha sugerido. Reconocen que se han implementado alguna actividad que fomenten el interés y gusto por la lectura del programa estatal de lectura pero que no han dado resultados satisfactorios.

De entre de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, atienden a educandos que muestran dificultades severas en el aprendizaje, y consideran que esto es un obstáculo más para fomentar el interés y gusto por leer, y, por ende, el avance en el desarrollo de la habilidad de leer y escribir. Atienden a alumnos que en grados avanzados aún no han consolidado la lectura y otros que, aunque se encuentran en nivel alfabético muestran problemas con la comprensión. Mencionan que, cuando se tratan de realizar actividades relacionadas que implique leer y escribir, hay una apatía por parte de sus escolares.

Consultando a los docentes de educación especial (Ver apéndice A), concuerdan con las opiniones de los docentes anteriores, aunque por sus funciones, son más flexibles a la hora de retomar el programa de estudios. Estos docentes comentan que sus educandos platican sobre el futbol, los programas de televisión, los videos de YouTube, y sus intereses giran en torno a sucesos ocurridos en la vida cotidiana. Comentan que las barreras para el aprendizaje y la participación que más predominan son las de

desconocimiento de la metodología para atender a menores con condiciones especiales, de igual manera existe dificultad en adecuar el programa de acuerdo con las características de los alumnos que se atienden.

Opinan que sus pupilos muestran dificultades en la lectura, pero enfatizan que hay desinterés por los padres para apoyar a sus hijos. Mencionan también que en casa los menores no tienen reforzamiento en cuanto a actividades de lectura y que el contexto escolar es desfavorecedor ya que no se da realce a las actividades que implican leer. En su mayoría las pocas bibliotecas en las escuelas que existen no se utilizan. Por lo regular, las actividades que los docentes proponen son dirigidas sin considerar la lectura libre, y la evaluación la realizan cada corte trimestral. La retroalimentación la consideran importante, mencionan que se realiza de manera oral en todo momento.

Como fortaleza ilustran que existe comunicación asertiva entre el equipo de trabajo y disposición para emprender las actividades, como área de mejora mencionan que, aunque una de sus funciones es asesorar, no han sistematizado una forma de hacerlo ya que no se les ha capacitado en este aspecto. Sus áreas de mejora mencionan que es fortalecer la asistencia con los padres de familia a las reuniones por medio de la sensibilización en pláticas con los mismos.

Recopilando información por parte de los alumnos (Ver apéndices F y G), se interpreta que no muestran mucho interés por lo leído o abordado en la escuela en la asignatura de español, en el nivel de secundaria, un alumno opinó que no sabe la finalidad de las actividades que realiza, y que no le gustan las cosas que lee en la escuela, y 20 más coincidieron. Los del nivel de preescolar dieron a conocer que sí les gusta asistir a la escuela y que les gustan que sus maestras le lean cuentos y canten canciones.

Diez jóvenes de secundaria externaron que sienten un poco de atracción por abordar algunos instructivos, noticias y cuentos de los libros de la biblioteca. Pero enfatizaron que se carece de respeto en cuanto a las opiniones, considerando que se les dificulta leer y que es una actividad muy difícil.

Los educandos de primaria opinan que no saben leer bien, aunque sí escriben o saben transcribir textos, a muchos no les gusta la asignatura de español porque dicen que leer es algo costoso o complicado y algunos no han consolidado el nivel alfabético

de la lecto-escritura aun cursando grados avanzados. Medianamente se sienten respetados cuando hablan y mencionan que se expresan sus necesidades. También opinaron que les gusta un poco la lectura de cuentos, poemas, adivinanzas y fábulas. (Ver apéndice G).

Considerando las opiniones de los agentes e integrantes de la comunidad educativa, surgen algunos factores que resaltan la problemática sobre la cual se intervendrá, primeramente, es de puntualizar que no existe un gusto por leer en la cultura de esta comunidad, lo que impacta directamente en el desarrollo de esta habilidad en los alumnos, también el contexto es desfavorecedor ya que no se tiene la cultura de la lectura.

Por otro lado, 39 de los niños atendidos por parte de educación especial, presentan DSA, con los cuales, por presentar características particulares, tienen aún mayor dificultad para desarrollar habilidades de lectura, sumando que los docentes de grupo necesitan asesoría por parte del personal de educación especial para la atención de los mismos. Cabe mencionar que la asesoría técnica, es una de las áreas de mejora de los docentes y personal de educación especial, ya que las mismas se han realizado de manera informal, esto es, por que se piensa que la asesoría se da solo conociendo sobre la materia o los temas, sin abordar alguna estrategia o técnica para impartirla. Aunado a lo anterior, no sólo se asesora a los docentes regulares, sino a la comunidad en general, pero en este caso, es a los padres de familia ya que son los que pasan más tiempo con los estudiantes. Entonces, considerando diversos factores se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo favorecer el interés y gusto por la lectura en alumnos con DSA, para mejorar sus procesos de aprendizaje por medio de la asesoría técnica?

CAPÍTULO

2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se abordan aspectos relevantes sobre el aprendizaje de los docentes, parte medular en la asesoría de la función directiva, también se hace referencia a la interacción y mediación entre director y docente como elemento fundamental para que se lleve a cabo un proceso muy nombrado y de gran importancia en la acción educativa que es la gestión. Por otro lado, se hace hincapié en los enfoques sobre la lengua ya que, como se sabe, la problemática de este trabajo va encaminada a favorecer el gusto por la lectura, y finalmente, se menciona la teoría de la estrategia que se eligió para la intervención en el tratamiento del problema.

2.1 ¿Cómo aprenden los maestros?

La labor docente es una de las más nobles en la vida pero muy delicada, ya que no se trabaja para producir algún producto material o para fabricar algún objeto, o bien diseñar alguna construcción o máquina; más bien se afana para que los seres humanos alcancen conocimientos, habilidades y actitudes que se convertirán en competencias, y que servirán de sostén para poder enfrentar diferentes situaciones en la vida cotidiana según la demanda de la sociedad. Es por lo anterior que los maestros están en función de esta demanda social que continuamente se encuentra en constante transformación, surgiendo de ella el referente para partir de ahí, y así diseñar las estrategias de intervención.

Por el anterior motivo, es de importancia saber en la actualidad cómo aprenden los maestros, estando al tanto que la formación de ellos es sustancial porque también serán formadores de personas. Y más aún, cuando se tiene la función directiva y una de sus tareas principales es buscar la mejora en la práctica de los docentes para ir fortaleciendo los aprendizajes de los alumnos.

Para dar respuesta a esto, se retoman los aportes de Latapí (SEP, 2003: 18), quien menciona que en el aprendizaje de los maestros se ven involucrados factores importantes como la formación integral humana, refiriéndose a la parte emocional, a la práctica de valores y sentimientos positivos que van a dar como resultado el buen manejo de relaciones interpersonales. Otro aspecto para este autor en la formación de los maestros

es el dominio de las disciplinas que imparten, así como el desarrollo de aprendizaje en la didáctica, métodos y técnicas de enseñanza, al mismo tiempo de retomar la guía de docentes experimentados. Es por esta razón que en la asesoría a través del taller “Favorecer el gusto por leer y las dificultades severas de aprendizaje”, se le da importancia a que el docente de educación especial fortalezca sus habilidades para favorecer el gusto por leer en sus alumnos, por medio de estrategias y recomendaciones que personas expertas en la materia realizan.

Siguiendo a este autor, las maneras en que los maestros aprenden son tres: primeramente mediante la práctica diaria, siempre y cuando se compare esta práctica con un modelo previamente adquirido o familiarizado; en segundo lugar se tienen a los cursos de actualización, volviéndose efectivos en la medida que se discutan entre colegas; y finalmente, los maestros aprenden fuera de su rol de maestros, es decir, aprenden siendo padres o teniendo ocupaciones así como experiencias fuera de las aulas.

En estos últimos aspectos, en la asesoría que se propone en el taller en mención, se da la apertura para que los docentes compartan sus experiencias, luego la vayan contrastando con la teoría, abriéndose la discusión mediante el debate y plenaria, para que al final, se da la oportunidad de construir alternativas o propuestas para ir mejorando la práctica, pero, con un sustento antes revisado.

2.2 Interacción director docente

En la actualidad, las concepciones sobre las formas en que se da el aprendizaje van cambiando, abriendo un panorama hacia lo que significa el trabajo por competencias y dejando atrás los ideales de que el aprendizaje se da de manera directa transmitiéndose de un sujeto a otro. Hoy en día, se piensa que el aprendizaje se va descubriendo mediante situaciones que despiertan interés en el ser humano por querer conocer, en donde la socialización contribuye al despertar y acomodar los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes con los saberes previos, que determinan el desempeño ante situaciones determinadas en la vida real; es ahí cuando surge el concepto de competencias.

Por tanto, el trabajo por competencias es una práctica que implica poner en juego la creación de ambientes de aprendizajes idóneos con el único fin de apropiarse aprendizajes significativos para el desempeño de la vida para enfrentarse así a situaciones determinadas. Este trabajo por competencias no sólo involucra al docente, es decir, en un centro educativo se deberá de estar en armonía con los actores de la comunidad escolar para que se cumpla con las finalidades.

El principio pedagógico 1.4 de la RIEB (2011) habla sobre “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, en donde se le da importancia a un trabajo además de colaborativo, inclusivo, con metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, y que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Para apoyar lo anterior, el principio pedagógico “1.11 Reorientar el Liderazgo”, menciona que éste implica un compromiso consigo mismo y con la comunidad escolar, además de una correspondencia horizontal en la que la comunicación asertiva favorece la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos, esto “requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas”.

Por otro lado, la mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. En este caso, ser mediador entre el aprendizaje y el alumno no sólo significa ser un buen docente, sino que abarca a toda persona que ayuda a construir los estímulos relevantes que sirven como apoyo para que el alumno construya su conocimiento, aquí entra la función directiva y el colectivo docente, ya que en el deber ser, se requiere planear acciones y actividades que apoyen al aprendizaje de los alumnos; entonces, ¿la mediación sólo ocurre en la planeación de una situación didáctica exclusivamente dentro del aula?; para dar respuesta a la pregunta se retoma la tarea de la función directiva. El director también actúa como mediador para que se den los aprendizajes y se cumplan las metas, este personaje al igual que el profesor tienen

una participación importante, la diferencia apunta hacia las relaciones que involucran a la gestión de las acciones o actividades.

Por ejemplo para que un alumno tenga que llegar al conocimiento también requiere de la participación activa de los padres de familia con apoyo en las actividades planeadas, y al igual que el docente, el padre de familia tendrá que tomar una misma dirección hacia el trabajo que se solicita implementar, y es ahí donde el directivo pone en juego competencias que le van a permitir intervenir y relacionarse con las personas para que se propicie una buena sinergia en el trabajo compartiendo propósitos y objetivos en común con una misma visión.

Hablando de lo mismo, en el documento PPI del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión, se observan algunas competencias que el director y docente deben poseer para ser mediadores del aprendizaje a nivel escolar; algunas competencias a las que se hace referencia son: conocer a la escuela y el trabajo en el aula, las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan, ejercer una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela, reconocerse como profesional que mejora continuamente para garantizar un servicio educativo de calidad, asumir y promover los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, reconocer el contexto social y cultural de la escuela y establecer relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa. (SEP, 2018: 51-63).

Así, se considera a la escuela como una comunidad de relaciones sociales, en donde existe una gran diversidad y las interacciones entre las personas determinan una cultura y clima escolar; es decir, una forma particular de hacer las cosas de acuerdo a los conocimientos que se tienen y las relaciones que se dan. Aquí se ponen en juego a las emociones en la gestión, ya que todo lo que hacen los seres humanos está relacionado con las emociones, y lo que determina el carácter o forma de actuar son éstas.

Lo anterior se construye de acuerdo a la información objetiva y subjetiva que cada persona maneja. Esto denota una forma de actuar, es decir, lo que se piensa, lo que se siente, lo que se dice y lo que se hace; determinando el carácter de cada persona así

como su edificación, lo que afecta en gran medida a las relaciones interpersonales añadiendo también a las laborales. Ahora, trasladando esto al ámbito educativo entre las relaciones de los agentes, se puede decir que no todo es controlar o fiscalizar, sino más bien inspirar a que se cumpla con la tarea por el gusto de hacerla. De ello también, mediante la gestión, el cómo lograr que los otros hagan lo que se pretende, el punto clave está en el pedir las cosas o comunicarse de manera positiva y de manera negociable. (Casassus, 2007: 51).

Para ello, la motivación intrínseca es importante cuando se quieren lograr las acciones, esto significa romper con el paradigma de que la motivación extrínseca es la mejor manera de lograr que se hagan las cosas; es decir, a motivar e inspirar a que los otros hagan lo requerido por convicción propia y por gusto. Ahora, se puede decir que el aprendizaje va en función de las relaciones, esto se ha constatado en la realidad, ya que no todos los alumnos que sacan buenas calificaciones en la escuela aprueban en la vida, o por el contrario, no todos los que reprobaban en la escuela reprobaban fuera de ella; lo que lleva a reflexionar que la vida en sociedad se da también por medio del manejo de las relaciones y de las emociones y no solamente por la parte intelectual. Como se ha podido apreciar en apartados anteriores, en la RIEB (2011) se pueden visualizar cinco competencias para la vida que incluye lo anterior, en donde se debe buscar un equilibrio que determine una autonomía en el actuar de los educandos con responsabilidad para que los aprendizajes los reflejen en la vida futura.

Casassus (2007), en su libro “La Educación del Ser Emocional”, le da la importancia a la competencia “interconexión”, aludiendo que existen las tres dimensiones humanas mencionadas en el párrafo anterior que son la parte física, la parte emocional y la parte mental. Indaga que, lo que ocurre en el cuerpo (estado físico) influye en las emociones y en la mente, y viceversa, lo que ocurre en la mente influye en lo que ocurre en el cuerpo y en las emociones. (p. 51).

Pero ¿por qué hacer referencia a esta competencia de interconexión?, porque el docente como mediador entre el aprendizaje y los alumnos, y el directivo como mediador entre la comunidad escolar y logro de las acciones de la gestión, deben tener presente el equilibrio entre las partes del ser para poder influenciar de una mejor manera en las

demás personas, de igual manera, esto impacta también tanto en el propio estado de ánimo como en el de los demás.

En resumen, en la mediación ya sea en el aula o en la escuela, es importante no sólo conocer el currículo, la metodología, las metas a lograr compartidas con la comunidad, sino también es importante el equilibrio conforme al manejo de las emociones, para que esas metas y objetivos se cumplan.

2.3 Enfoques sobre la lengua

La enseñanza de la lengua es un aspecto muy amplio, ya que primeramente debe partir de una intencionalidad funcional en los alumnos, es decir, la de meditar cuál es la finalidad de esta enseñanza en la escuela; según Carlos Lomas mediante la entrevista que le realiza Ysabel Gracida, “el principal objetivo de la educación lingüística ha sido y será siempre intentar contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas hablar, escuchar, leer, entender y escribir” (2011). Esto quiere decir que no solo enseñando conceptos de gramática, ortografía y caligrafía se puede llegar a este objetivo, ya que se tiene primeramente que adherir un significado con alguna intencionalidad al hablar, escuchar, leer, entender y escribir, y de esta manera, la enseñanza de la lengua va adquiriendo sentido para el alumno.

Es importante considerar los intereses y el aspecto cultural de los educandos, ya que son un parteaguas para comenzar a interesarlos en el aprendizaje de la lengua. Entonces, he aquí que el enfoque en este caso sería comunicativo y finalmente, para eso es la lengua, para comunicar intereses, gustos, alegrías, emociones, sentimientos, puntos de vista, reflexiones, para convencer, persuadir, refutar, etc.

En el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, la función del docente ya no es ser un guía en el aprendizaje de gramática y conceptos académicos, sino ser un mediador para crear un ambiente de aprendizaje con apoyo de estrategias lúdicas para interesar a los niños y jóvenes al disfrute y aprecio por la lectura, encaminarlos a crear textos, compartir ideas y experiencias, llevando las situaciones del mundo real a las aulas con el fin de ampliar las competencias comunicativas en los educandos.

Pero, no todo es positivo, ya que existen algunas dificultades para emplear el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, una de ellas gira en torno a la preocupación por los conceptos gramaticales y hechos literarios excluyendo o dando menos importancia a la reflexión; así también, el enfocarse más en los programas de estudio y a lo morfosintáctico, el conocimiento de los autores, obras y épocas de la lengua más que mejorar las habilidades comunicativas. Según Lomas (2011: 27), si se les da más importancia a las formalidades conceptuales que a los usos comunicativos, la literatura y la lengua se convierten en una tupida hojarasca de saberes gramaticales.

Retomando al autor en cuestión, para favorecer el enfoque comunicativo, existen elementos en el contexto actual que pueden ayudar a una cultura lectora y escritora si se encaminan a un aprendizaje con sentido, es decir, que el alumnado entienda que lo que se le enseña le es funcional en la vida; claro ejemplo es el uso de dispositivos electrónicos o la televisión, aunado a la información por medio de videos, imágenes, juegos. Existen un sin número de revistas, periódicos, programas radiofónicos, aplicaciones en celulares, tabletas electrónicas, entre otros; mismos que se pueden utilizar para buscar alguna funcionalidad e ir adquiriendo un aprendizaje con sentido.

Mientras tanto, lo mencionado en el párrafo anterior también puede traer consigo dificultades, como la manipulación de la información con una intencionalidad negativa, la mala interpretación y sobre todo, que la cultura de los educandos van en atracción a la información contemporánea, diferente en su mayoría a la de los docentes; para esto, se debe tener cuidado de ir creando una conexión entre la cultura e intereses y la de los alumnos.

Esta conexión en la enseñanza de la lengua debe dar un resultado en donde el alumno vaya siendo capaz de adquirir habilidades o competencias que le permitan crear, reflexionar y manipular la información de manera constructiva, interpretar y valorar comentarios, opiniones del mundo que lo rodea, así como ser personas críticas; no dejando de lado la creatividad, actitudes, emociones, gustos por la lectura y escritura, intereses y la crítica reflexiva.

Por esta razón, es de relevancia, abrir un mundo de opciones tanto de textos clásicos como contemporáneos, lo que conlleva a atreverse a ser flexibles en la forma de

abordar los aprendizajes esperados del currículo, creando ambientes de la vida cotidiana a las aulas; por ejemplo, enseñar a redactar una carta desde un correo electrónico, redactar poemas desde una comunidad de amigos en las redes sociales, comparar una historieta con un cómic, analizar videoclips y sus intencionalidades, abrir diálogos y debates referentes a la información de las redes sociales, por mencionar algunos.

A su vez, hablar de competencias es referirse a conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se deben movilizar en una determinada situación, pero al citar el uso de la lengua, se piensa en algo muy complejo ya que engloba muchas situaciones y consideraciones, debido a que la concepción sobre la enseñanza de ésta se ha venido transformando con el paso del tiempo.

Primeramente, se empezará por hacer referencia a lo que es la competencia comunicativa, la cual se considera “un conjunto de conocimientos sociolingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas” (Lomas, 2009: 23). Desmenuzando lo anterior, el autor se refiere a que se abarca el conocer la parte lingüística formal del uso de la lengua que en este caso sería la gramática tradicional incluyendo su morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica; también se agrega la parte social que se refiere a considerar diversas situaciones de comunicación en una comunidad considerando su cultura y contexto social.

Hablando de lo mismo, las habilidades textuales, serían la alusión a la capacidad de comprender o producir diversos tipos de textos considerando en esta parte la coherencia y cohesión de los mismos, y finalmente, siguiendo la definición del autor en cuestión, al mencionar que en la competencia comunicativa se incluyen también habilidades de comunicación que se van adquiriendo en el proceso de socialización de las personas; no pueden faltar aquí, las habilidades y actitudes para regular la interacción y para analizar la interpretación de los lenguajes audiovisuales y multimedia.

Con esto, se puede reiterar que en el uso de la lengua hay un factor formal y otro que es de carácter social e interaccional, y centrando un poco la perspectiva hacia la compleja práctica docente dentro del aula para su enseñanza, no sólo es el hecho de practicar reglas de ortografía, coherencia en la sintaxis o conocimientos de significados

de palabras, sino también implica que los docentes consideren que existen comportamientos y actitudes en las interacciones de las personas que ayudan a hacer eficaz la comunicación, que los contextos y fuentes de información son diversos y que tienen una intencionalidad o persuasión como son los multimedia y audiovisuales, el pensar igualmente que los alumnos deben tener la capacidad de interpretar y producir textos considerando su propósito; en fin, el de reflexionar que no todo es formalmente escrito, sino que hay que practicar constantemente diferentes formas de interacción y de discursos dentro de las aulas.

Siguiendo con la misma idea, sería de utilidad que en la práctica docente se ponga énfasis el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas, el considerar que los niños no solo adquieren sus ideas sobre el mundo en la familia o ámbito escolar, sino también en los mensajes de la televisión, internet, los textos de prensa, los periódicos, revistas, folletos, etcétera. Estos mensajes o lenguajes se pueden abordar en las aulas de una manera interdisciplinar ya que son complejos porque aparte de ser discursivos, son sociales, e involucran una ética y una estética. (Lomas y Tusón, 2009: 35).

Los mensajes en la actualidad son persuasivos, pero dentro de las competencias del uso de la lengua, se debe considerar el formar ciudadanos críticos, reflexivos, y democráticos, que sepan identificar diferentes situaciones comunicativas de manera positiva, no solo encaminarse por el aspecto formal, sino también por el creativo y comprensivo.

Por su parte, la comunicación, es de gran importancia para la vida cotidiana en diversos ámbitos, de esta depende abrirse camino o limitarse en las oportunidades, por esto, hablar, escuchar, leer y escribir se pueden considerar habilidades centrales o macrohabilidades de la comunicación en sus diferentes modalidades oral y escrita, pero cada una de estas tienen factores que intervienen en hacer efectiva la comunicación. (Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1994: 206).

En la perspectiva de Cassany et al. (1994: 100 - 133), en la enseñanza de la lengua oral se puede considerar la comunicación autogestionada o singular, como el discurso o la exposición; y por otro lado la plurigestionada que puede ser dual como la entrevista, o

plural como el debate; en estas comunicaciones de la lengua oral, se ponen en juego contenidos gramaticales y microhabilidades expresivas. Las microhabilidades expresivas se refieren a los conocimientos y habilidades que las personas poseen al momento de comunicarse, por ejemplo, conocer el cómo es la interacción, planificar el mensaje, conducir el tema, saber negociar para obtener información, habilidades para evaluar la comprensión del receptor, realizar correcciones, saber cuándo y dónde improvisar, por mencionar algunas.

Para dar continuidad a la idea del párrafo anterior, otros factores que interviene en la comunicación oral son el control de la voz y la comunicación no verbal donde entran gestos y ademanes. Con esto, se puede ver que es algo integral y complejo en donde también va de por medio una intencionalidad en el mensaje y un contexto en donde se da esta comunicación.

Por su parte, dentro de la enseñanza de la lengua escrita se consideran otros elementos de importancia ya que se diferencian de la comunicación oral en algunos aspectos como lo es en la lectura, que se puede escoger el ritmo y el lugar al leer, dando la pauta a aprender un gran número de palabras desconocidas; a diferencia de la comunicación oral, que se debe tener cuidado en que el receptor conozca las palabras a utilizar. En cambio, en la escritura, se puede tomar el tiempo necesario para estructurar las frases de una manera estética, se utiliza un lenguaje objetivo dependiendo al público al que va dirigido el texto. (Cassany et al., 1994: 89).

La lectura es un parteaguas para el crecimiento intelectual de la persona, ya que da lugar a construir significados en la mente, se puede trabajar de diversas maneras, siempre y cuando se considere al enfoque comunicativo, es decir, encaminar al alumno para que pueda captar el mensaje del emisor, y así comprenda, analice, concientice y reflexione acerca de lo que lee.

En la escritura, debe rescatar la importancia de la escritura, que es comunicar sentimientos, ideas, pensamientos, intereses, puntos de vista, no sin antes mencionar la intencionalidad del mensaje y la puesta en juego de las habilidades lingüísticas y comunicativas, considerando que, ya no solo se escribe en papel y con lápiz.

Finalmente, se denota que la enseñanza de la expresión oral y escrita es compleja e integral, van de la mano un sin número de habilidades para alcanzar una competencia de estas. Se debe tomar en cuenta las características del discurso, los roles y conocimientos previos del alumno, el contexto cultural, la intencionalidad y desarrollo de habilidades de manera práctica, mediante un enfoque comunicativo para ir mejorando la competencia comunicativa en los menores.

Es de importancia mencionar que, se piensa que la escuela es para que los alumnos aprendan, desarrollen habilidades lingüísticas y conozcan las partes y estructura del lenguaje, que se vuelvan analistas en este sentido, por ejemplo, en el nivel primaria se puede notar que se enseña primeramente el sujeto y el predicado en la estructura de las oraciones antes que ver la intencionalidad de las mismas, el concepto de adjetivos calificativos y antónimos antes que su empleo en las conversaciones y su utilidad natural en estas; pero, ¿si se empieza por la enseñanza formal, los menores le hallarán sentido a lo que aprenden?, he aquí la parte medular del cómo facilitar el desarrollo del lenguaje.

Según Goodman (1997), los alumnos empiezan a hablar desde una manera natural, claro ejemplo es que desde sus hogares aprenden a comunicarse sintiendo una necesidad de hacerlo, esto es lo que facilita el acceso y el aprendizaje de la lengua. Entonces, el lenguaje abordado en la escuela se torna dirigido y no natural, la intencionalidad pareciera ser conducente desde el maestro y no desde la intencionalidad del menor.

Es aquí donde existen obstáculos o dificultades para el desarrollo del lenguaje en las escuelas, cuando para su estudio el lenguaje se fragmenta y el enfoque de su enseñanza va de las pequeñas partes que lo conforman hacia el todo, en este caso el alumno se pierde porque no le encuentra un sentido o funcionalidad a lo que aprende, otro obstáculo es considerar al lenguaje como un fin en sí mismo, y no con un fin comunicativo, y más difícil aún, si no se consideran los intereses y contexto del alumnado.

Este mismo autor, hace referencia al concepto de un lenguaje integral, en donde se resguarda la entereza del lenguaje para que el alumno lo emplee funcional e intencionalmente y así expresar sus propias necesidades. En esta idea, el docente debe crear las condiciones necesarias, a fin de que el ambiente de aprendizaje de la lengua

en el aula sea integral, es decir, que se respete el contexto, la experiencia y saberes previos del alumno, aparte de su estilo de aprendizaje; que se considere un aprendizaje con sentido, que sea utilizado en el mundo real del alumno, en donde la finalidad sea comunicar primeramente antes que analizar la propia estructura del lenguaje; y primordialmente, que la lengua en la escuela se vaya adquiriendo de manera similar al hogar, practicándola socialmente en todo momento.

Por otro lado, la lengua oral, la lectura y la escritura, según Lerner (2001) poseen un aspecto sociocultural, es decir, tiene una funcionalidad en la vida de los seres humanos en los diferentes contextos y diversas situaciones que existen, se involucran intenciones para lograr ciertos objetivos, por ejemplo al hablar para dar a entender necesidades o comunicar soluciones, leer para saber sobre algún tema de interés o el punto de vista de otras personas, escribir para comunicar ideas o para manifestar sentimientos hacia algún acontecimiento, entre otros.

Pero, ¿será que la escuela ofrece las condiciones necesarias para acceder a una cultura escrita en donde el alumno pueda reorganizar el pensamiento y comunicarse socialmente?; según la opinión de esta misma autora en las instituciones educativas existen algunas dificultades que obstaculizan el trabajar la lengua desde el aspecto sociocultural, como el parcelar el objeto de la enseñanza debido a la distribución de contenidos temporalmente hablando, así como tener un marco entre los derechos y obligaciones entre el alumno y el maestro.

Lo anterior, dificulta que el alumno vea a la enseñanza de la lengua para cubrir sus necesidades de comunicar, por ejemplo, si este utiliza el internet, y lo usa para investigar manuales o instructivos sobre videojuegos, pero en el programa de estudio el instructivo se ve en un determinado grado escolar para elaborar una receta, en primer lugar el contenido puede estar fuera del contexto del alumno, y en segundo lugar, puede ser que el alumno se vea interesado en este aspecto en un momento diferente en que sea abordado en la escuela. O más aún, otra de las dificultades en la manera de enseñar lengua, tratando de dar un ejemplo sobre lo que menciona esta autora, se puede visualizar cuando el docente pareciera que tiene la obligación de brindar la forma en cómo se aprenderán las partes del instructivo, y no considerar al alumno como alguien que

puede descubrir la forma y partes de estos tipos de textos mediante una necesidad surgida en su contexto, la cual sería descubrir cómo jugar o pasar niveles en un videojuego.

El aprendizaje de la lengua oral y escrita en la escuela pareciera muy lineal además de controlado, enseñando directamente a saber leer y escribir mediante lecturas o aprendizajes sugeridos por el programa, pero aparentemente se deja de lado la finalidad de estas habilidades, que sería comunicar a parte de estar comunicado en un índole social y cultural. Por otro lado, considerando a Lerner, cuando la enseñanza va en busca de las prácticas de la lectura y escritura, se deja de lado el control de situaciones que permite al maestro evaluar lo que parece ser correcto o incorrecto, por ejemplo, la fluidez de la lectura.

Para dar solución a la paradoja anterior según la autora, hay situaciones posibles, como esforzarse para conciliar las necesidades inherentes a la escuela con el propósito de formar lectores y escritores, generando condiciones didácticas para que, en la medida de lo posible, se ponga en escena una versión escolar de la lectura así como de la escritura más próxima a la versión social. Con esto, una modalidad que ella sugiere para trabajar de esta forma, son los proyectos de producción e interpretación, ya que permite que las acciones se orienten hacia el cumplimiento de una finalidad compartida; como el organizar una carta para defender los derechos de personas vulnerables o tratar una problemática sobre algún acontecimiento real.

Esta manera de trabajar, permite favorecer el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y escritura por parte de los alumnos, abriendo las puertas de las sesiones o clases a una nueva relación entre el tiempo y el saber, en donde los educandos se comprometen a la elaboración de algún producto para mejorarlo; además, como el proyecto requiere de un tiempo prolongado de aplicación, contrapone la parcelación del tiempo y del saber (dificultad que se mencionó en párrafos anteriores), ya que, aunque es duradero, no se pierde la intención hacia dónde marcha el trabajo, abriendo las puertas para crear un equilibrio entre la intencionalidad de la enseñanza social de la lectura, escritura y lengua oral, y el control del aprendizaje incluyendo situaciones lingüísticas.

Continuando con lo mismo, Lerner (2001) rescata que mediante el trabajo por proyectos se permite crear un ambiente para que el alumno encuentre un sentido social a las experiencias de hablar, escuchar, leer y escribir; y a la vez concederle al docente, el ir teniendo el control de los aprendizajes, siempre y cuando el control lingüístico o parcelamiento de los contenidos temporalmente hablando, no rebase a la intencionalidad de la enseñanza, y así, ir creando un equilibrio con el único objetivo de desarrollar competencias en los individuos para que puedan comunicarse de una manera práctica en diversos contextos.

Profundizando un poco más en la práctica social de la lengua y considerando el enfoque sociocultural, Judith Kalmán (1992) aporta una idea parecida a la de Goodman mencionada en párrafos anteriores, misma en referir que las competencias comunicativas en la expresión oral surgen de una manera natural, de las interacciones que el individuo va haciendo conforme va creciendo por medio de su experiencia en los diferentes contextos; en cambio, la comunicación escrita se ve limitada por su aparente dependencia en el ámbito escolar, porque es en éste donde se piensa que los individuos aprenden a darle un formalismo absoluto a su aprendizaje, pero, esta autora considera que el leer y escribir también tienen una finalidad meramente social como lo es con la expresión oral. (pp. 37-44).

Retomando lo anterior, se puede considerar que se lee y se escribe para estar comunicados o dar a conocer ideas e intercambiar información, puntos de vista y, más que eso, para poder vivir en una sociedad que utiliza diversas formas de comunicación; por ejemplo, cuando se redacta una carta se hace para dar a entender ideas a otra persona, al realizar un resumen se tiene la intención de descubrir las ideas centrales de la opinión del autor del texto sobre un tema determinado, al llenar algún formulario o solicitud el propósito pensado es brindar datos para obtener algún empleo o bien, ingresar a algún grupo laboral o estudiantil, y así, se denota que la comunicación escrita está inmersa en distintas prácticas sociales.

El poder de la comunicación escrita, según Kalmán (1992) se puede observar desde su utilidad, en este caso se puede aludir a la existencia de documentos oficiales donde se registran títulos de propiedad, cheques, títulos académicos, acuerdos, boletos,

etcétera. A la vez, se vive en un mundo letrado en donde la lectura y escritura son un modo de vida, y en la escuela para eso se estudia, para ser críticos y autónomos en la sociedad, por tanto, la competencia lingüística que se formaliza en la escuela debe servir para fortalecer la competencia comunicativa dentro y fuera de ella, ya que servirá para enfrentarse a la vida cotidiana y laboral.

Volviendo a considerar la opinión de la autora en cuestión, se puede considerar que el lenguaje oral y escrito se aprenden a través de la experiencia comunicativa accediendo a prácticas sociales donde se involucra el lenguaje, lo que implica que en la escuela se creen ambientes de aprendizaje y espacios que posean materiales de interés de los educandos, además del diseño de actividades en donde se esté en constante interacción social relacionando lo que se habla con lo que se escribe y se lee, buscando las soluciones a las dudas entre iguales y abriéndose a una retroalimentación en la construcción de diferentes tipos de textos, incluyendo sus formas e intencionalidades, y a su vez, adecuar las clases en donde el docente no sea la autoridad absoluta, sino más bien parte de una comunidad de aprendizaje por medio de experiencias constantes, y de igual manera se vayan mejorando las competencias comunicativas.

Esta idea implica iniciar desde lo que se tiene, reflexionando sobre la propia práctica docente pensando en las oportunidades que se dan en clase para leer, escribir y hablar, los propósitos y el contexto social y cultural, implica también no ser tan rígido en la manera de impartir el currículum y atreverse a ser flexibles tanto a planificar como a evaluar.

En este caso, en el nivel de educación especial, existen alumnos que presenta características específicas, por ejemplo una discapacidad intelectual o dificultades severas tanto de comunicación como de aprendizaje; para esto, se realizan adecuaciones significativas a la intervención que va desde preguntarse de acuerdo a las competencias y características del alumno, qué es lo funcional e inmediato que debe aprender para mejorar su comunicación y por ende su desenvolvimiento dentro de su contexto, qué es lo que en el programa de estudios va a ser prioritario para que le ayude al menor a poder comunicarse con sus iguales, así también, cuáles aprendizajes serán funcionales y cuáles serán demasiado elevados para que el niño desarrolle competencias para

interactuar en su medio empezando con sus familiares y personas cercanas, qué palabras debe identificar para desplazarse por su colonia o localidad, el concientizarle sobre la utilidad de identificar su nombre y dirección, por mencionar algunas; para finalizar en esta idea conviene subrayar, que en la enseñanza de la lengua será conveniente en todo momento priorizar y buscar un referente o propósito social que ayude al individuo a utilizar la lectura, la escritura y la comunicación oral, como un medio indispensable de intercambio de información que ayuda a ser parte de un desenvolvimiento autónomo dentro la vida.

Para constatar lo anterior con la parte formal del sistema educativo mexicano, es importante hacer énfasis y considerar la estructura del campo formativo Lenguaje y Comunicación, se destaca en este que, debido a las características culturales de bilingüismo y plurilingüismo en México, en el Nuevo Modelo Educativo de la SEP (2017), este se ha dividido en las asignaturas de Lengua Materna “Español”, Lengua Materna “Lengua Indígena”, Segunda Lengua “Español”, Segunda Lengua “Lengua Indígena” y Lengua Extranjera “Inglés”.

Sin embargo, en su antecesora inmediata RIEB (2011) pero aún vigente en algunos ciclos escolares de la educación básica, el campo de formación lenguaje y comunicación consideraba algo similar ya que se contemplaba como asignatura la segunda lengua inglés en preescolar, primaria y secundaria; en primaria y secundaria la asignatura de español, la asignatura de lengua indígena en primaria; y como tal, en preescolar la enseñanza de la lengua se abordaba desde lo que engloba este campo formativo de lenguaje y comunicación y no desde la asignatura de español como tal.

En este escrito, se mencionarán las reformas educativas anteriores, ya que aún siguen vigentes las formas de trabajo de ambas, esto dependerá del grado escolar en cuestión. Ahora, en el nivel de educación especial, se debe de estar al día de las innovaciones educativas, ya que no solo se trabaja con un nivel o grado escolar, sino que abarca educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

En la RIEB 2011, el propósito del campo de formación de lenguaje y comunicación es que los alumnos:

Aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

Mientras que en el Nuevo Modelo Educativo (2017) contempla un propósito similar ya que:

Busca orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones complementarias: 1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. 2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos. 3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística.

Ambas reformas apuestan a tener como elemento central del currículo en el campo formativo de lenguaje y comunicación, a las prácticas sociales del lenguaje. Desde esta perspectiva, en la RIEB (2011) se puede notar un enfoque comunicativo y social en la enseñanza de la lengua, mientras que en el Nuevo Modelo Educativo (2017) aparte de los anteriores, el enfoque en la enseñanza y aprendizaje de la lengua se puede notar que contempla un poco más al aspecto sociocultural.

A su vez, en la asignatura de español, en la RIEB (2011) se poseen aspectos muy peculiares para su estudio, por ejemplo, para la educación primaria los estándares se agrupan en cinco componentes los cuales son, procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y finalmente, actitudes hacia el lenguaje.

Así mismo, se contemplan competencias específicas como emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y, valorar la diversidad lingüística y cultural de México. En este mismo sentido, se le da importancia a que las prácticas sociales del lenguaje deben implicar un propósito comunicativo vinculadas con el contexto, además de considerar a un destinatario o destinatarios concretos, consintiendo el tipo de texto involucrado.

Las prácticas sociales se organizan en tres ámbitos: de Estudio, literatura y Participación social. En el primer ámbito se tiene el propósito de apoyar a los menores

en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico; en el segundo ámbito de literatura, se pretende una cercanía del educando a la lectura por medio del disfrute y conocimiento de diversos tipos de textos, géneros y estilos literarios, y obtener las instrumentales suficientes para formar lectores competentes y con habilidades para producir textos creativos y de interés del propio alumno; y en el ámbito de participación social, las prácticas sociales del lenguaje tienen como finalidad ampliar espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él, por ejemplo, el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal.

Habría que decir también que se sugiere en la RIEB (2011), el trabajo de la asignatura de Español mediante Proyectos Didácticos así como actividades permanentes como complementos al trabajo por proyectos. Los aprendizajes se organizan mediante los siguientes componentes: bloques, práctica social del lenguaje que contiene el nombre de la práctica que debe desarrollarse, tipo de texto para analizar o producir, competencias que se favorecen, aprendizajes esperados que constituyen un referente fundamental para la planeación y la evaluación, producciones para el desarrollo del proyecto donde se socializan conocimientos, y temas de reflexión con el fin de orientar el trabajo docente; este último destacando cinco aspectos que se desarrollan en función del tipo textual que se trabaja en cada práctica social, siendo estos la comprensión e interpretación, búsqueda y manejo de información, propiedades y tipos de textos, conocimiento del sistema de escritura aunado a ortografía y, aspectos sintácticos y semánticos.

En comparación de la RIEB (2011), el Nuevo Modelo Educativo (2017) en la enseñanza de la asignatura de la Lengua Materna Español muestra propósitos similares, en preescolar se pone énfasis a que la escuela debe propiciar un espacio donde los alumnos puedan hablar, responder, explorar, comentar, comunicarse y escribir. En la educación primaria, pone énfasis en la adquisición del lenguaje escrito, no considerándolo como un registro oral, sino otra manera de ser del lenguaje; por su parte en secundaria se busca que los jóvenes aprendan a analizar la información generada por los medios de comunicación y se formen una opinión personal sobre ellos; para esto se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo

integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción, además de resolver los problemas a que la lectura y escritura de los textos los enfrentan. Algo que se destaca es, el considerar que el estudiante antes de ingresar a la escuela ya lleva conocimientos previos acerca del lenguaje escrito, y el aprendizaje de la lengua escrita requiere de contrastar esos saberes previos con el enfrentamiento de retos.

En igual forma, se involucran a las prácticas del lenguaje incluyendo el aspecto cultural como se mencionó en los primeros párrafos, esto es un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad, por tanto se incluyen valores, actitudes y sentimientos hacia ellas. El Nuevo Modelo Educativo (2017) plantea tener cuidado con cinco dificultades para llevar a cabo una versión social de la lectura y la escritura, en las cuales están la divergencia entre los propósitos tradicionales de la lectura y la escritura en la escuela y los que tienen fuera de la escuela, la exigencia de fragmentar los contenidos, la necesidad de determinar los conocimientos y estrategias que los niños deben aprender para que sean evaluados. Conviene subrayar, que la definición de las prácticas sociales del lenguaje en este Modelo Educativo es similar a las que aparecen en la RIEB (2011), ya que se refiere a que son:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (SEP, 2017: 170).

Esta forma de trabajo contempla contenidos de reflexión sobre el lenguaje, que aluden a la metacognición del estudiante para proporcionar herramientas conceptuales que permitan comprender las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y la interacción oral. También se cuentan con ámbitos que, en conjunto con las prácticas sociales del lenguaje, conforman los organizadores curriculares. En primaria y secundaria al igual que la RIEB (2011), el Nuevo Modelo Educativo (2017) se organiza en 3 ámbitos Estudio, Literatura y Participación Social; cabe destacar que en preescolar se incluye el ámbito de la Oralidad debido a la etapa del desarrollo por la cual atraviesan los pequeños, además, las prácticas sociales en este nivel educativo son diferentes a primaria y secundaria.

En el Nuevo Modelo Educativo (2017), a partir de primer grado de primaria cada ámbito cuenta con cinco prácticas sociales del lenguaje y, cada una de ellas, con un aprendizaje esperado desglosado. El aprendizaje esperado se define en esta perspectiva como lo que los alumnos deben saber hacer para participar de manera adecuada en las prácticas sociales del lenguaje y convertirse en miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

La organización de las prácticas sociales del lenguaje en esta reforma es de la siguiente manera. El ámbito de Oralidad contiene a las prácticas sociales referentes a la conversación, narración, descripción y la explicación. En el ámbito de Estudio, se abarcan las prácticas sociales del lenguaje relativo al intercambio de experiencias de lectura y escritura, a la comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos, la elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes, y al intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.

Hablando de lo mismo, en el ámbito de Literatura, se engloba la lectura de narraciones de diversos subgéneros, la escritura y recreación de narraciones, lectura y escucha de poemas y canciones, además de creaciones y juegos con el lenguaje poético, y por último; la lectura, escritura y escenificación de obras teatrales.

Por concerniente, en el ámbito de Participación Social, contiene a la producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios, la producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia, el análisis de los medios de comunicación, la participación y difusión de información en la comunidad escolar y, el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Si se observan detalladamente, cada una de las prácticas sociales del lenguaje que anteriormente se mencionan son de carácter comunicativo, social y cultural, que servirán a la formación de un ciudadano autónomo en un mundo en donde el lenguaje oral y escrito, forma parte de la cultura. Es necesario recalcar, que en el Nuevo Modelo Educativo (2017), se refuerza lo anterior con actividades puntuales para buscar una relación con el contenido de otras asignaturas, también con actividades recurrentes que sirven para abordar prácticas sociales del lenguaje o actividades que requieren trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca. Algo que también

considera, es el trabajo por proyectos, ya que integran las prácticas sociales del lenguaje de manera articulada aparte de brindar la oportunidad de planear las tareas, distribuir responsabilidades entre los participantes y evaluar; y se incluyen por último, las secuencias didácticas, con la finalidad de ayudar a alcanzar el conocimiento necesario para comprender mejor lo que se persigue al poner en acción las prácticas sociales del lenguaje y para apoyar la planeación en un punto específico o revisión de los textos que se escriben.

2.4 Teoría que fundamenta el problema

2.4.1 Interés y gusto por la lectura

La lectura es un instrumento poderoso del aprendizaje, por lo cual la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, entre otras. Es un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el aprendizaje intelectual de la persona (Cassany et al., 1994: 193).

Con base a lo anterior, se puede decir que la lectura es indispensable para adquirir diversas habilidades en las personas que van a permitir un desenvolvimiento transversal en su vida escolar y social. Es decir, no solo será de utilidad en la escuela sino también en la comunicación social en el medio en donde el individuo se desempeña.

Según este autor, la escuela tradicional ha transmitido subconscientemente de manera mecánica el cómo aprender a leer, pero los lectores no se han creado del todo en la escuela, sino que, han buscado por cuenta propia la manera en cómo descifrar los mensajes escritos por convicción propia. También, menciona que en la escuela se ha limitado a las personas en recomendar qué es bueno leer y qué no, esto ha afectado a los intereses de los lectores y en algún momento llegar al fracaso.

Por lo que se considera que la lectura se empieza a descifrar en el Parvulario y se consolida el código escrito en la educación primaria, en donde se espera que en esta instancia aprendan a leer con autonomía y fluidez, siendo útil esta habilidad para adquirir otros conocimientos de otras áreas del currículum tales como matemáticas y ciencias naturales y sociales.

El mismo autor reflexiona que la mecánica aplicada para el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido analítica y global, teniendo consigo el aprendizaje mecánico de descifrar, silabear, comprender palabras y frases aisladas. Para este autor, leer es más que descifrar y mecanizar, significa comprender construyendo significados nuevos en las mentes.

Por otra parte, para Lerner (2001) en su obra “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”; el apropiarse de leer y escribir supone adoptar una herencia cultural de relaciones entre los textos, los autores y los lectores. Para ello, leer y el escribir significan instrumentos poderosos para reorganizar el propio pensamiento, en donde en la escuela los textos den respuesta a los problemas que se necesitan resolver, siendo objetos de las propias preocupaciones del lector de acuerdo con sus intereses, donde se ponen en juego, puntos de vista, propuestas, hacer reír, entre otras intencionalidades.

Esto quiere decir que es importante preservar en la escuela el sentido de la lectura y la escritura que tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de las mismas y se vayan incorporando a la comunidad de lectores y escritores. En este sentido lo difícil, en la misma opinión de esta autora, es que los propósitos que se orientan al leer y escribir en la escuela son diferentes a los que se persiguen fuera de ella, la distribución de contenidos parcela la enseñanza.

Para profundizar en el tema, Morán (2015) en la Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos, realiza un ensayo rescatando que, las personas que no leen se privan de gozar y apreciar el poder inherente en la lectura y la escritura y poco se preocupan de que sus hijos adquieran esa satisfacción. En su opinión la problemática en el aprendizaje, interés y gusto por la lectura y escritura comienza desde casa, luego se contagia a la escuela primaria, pasando por los niveles de secundaria, bachillerato, la universidad, generando un egreso sin lectura, sin un futuro prometedor y sin recursos para enfrentar con solvencia exigencias básicas de su vida personal, académica y profesional. (p. 8)

Este autor opina que solo la lectura educará a los ciudadanos y hará a todos partícipes plenos y críticos en la comprensión y dirigencia de su nación. También, comenta que la lectura se ha formalizado en las escuelas y universidades para escudriñar

manuales técnicos teóricos, esto se puede constatar al ver que los contenidos se han fragmentado de tal manera que existe un cúmulo de aprendizajes esperados o contenidos que en determinado tiempo, el alumno debe lograr.

Los alumnos se preparan para leer y gozar la lectura y a través de ella crear ciudadanos capaces de ser constructivos y mejorar su entorno, pero dependerá de la importancia que se le dé y de la trascendencia para la formación y el desarrollo personal, académico y profesional de los educandos. La principal preocupación radica en que se ha viciado la codificación básica de la escritura, produciendo un lenguaje simplificado.

En su mismo ensayo, considera que los expertos reconocen, que no existe un método que garantice completamente el aprendizaje de la destreza de la lectura y la escritura, y que los principales medios para embutir estas destrezas se encuentran en simplemente leer y escribir constantemente. Ya que la lectura proviene de estímulos visuales, es decir, proporciona modelos literarios de ortografía y gramática, incorpora vocabulario nuevo y refuerza el que ya se tiene, además, representa una fuente valiosa de conocimiento. Y el acto de escribir, sirve para llegar poco a poco a un dominio del léxico básico y habitual, puede ser muy motivador para quien lo realiza, afina las habilidades del pensamiento para estructurar información y simboliza la ejercitación de la memoria muscular, y no solo se realiza de manera manuscrita, sino también tecleando o digitado en algún dispositivo electrónico. (2015: 13).

Otra de las cuestiones que aporta en sus reflexiones, es que muchos de los beneficios que brindan leer y escribir constantemente son que amplían el vocabulario, ejercitan la imaginación, entrenan la capacidad para estructurar información, aumenta el bagaje cultural, proporciona modelos de ortografía y sintaxis, entre otros. Pero, el desinterés en los estudiantes influye cuando estas prácticas se tornan mecánicas y lejanas a sus intereses, historia, cultura, pasado, presente y futuro personal.

En su ensayo, muestra algunos tipos de corrientes educativas como la educación tradicional en donde el profesor se apega fielmente al programa de estudio que las autoridades escolares dictaminan; otra corriente que menciona es la tecnología educativa donde el andamiaje es teórico-metodológico y se expresa en la sistematización de la enseñanza; y la didáctica crítica o alternativa donde se rechazan las homogéneas

prácticas para enseñar a masas y la uniformidad de los grupos, reconociendo así la heterogeneidad de los elementos que participan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso los contenidos de un programa no son algo acabado y cerrado, y están sujetos a cambios y al enriquecimiento constante, siendo menos fragmentados, a su vez, pensando en que las actividades deben proporcionar experiencias a los estudiantes para desarrollar habilidades superiores del pensamiento como el análisis, la crítica, la reflexión, la interpretación y la creatividad.

Por consiguiente, para Morán (2015) otra problemática en el desinterés y gusto por la lectura en los estudiantes es la reducción de la lectura y escritura a un acto mecánico por la falta de formación de los profesores, es decir, piensan que dominar el código escrito sigue siendo un fin en sí mismo, en lugar de concebirse como una herramienta universal en la adquisición y transformación del conocimiento; se ha olvidado que existe un mundo entre aprender a leer y leer para aprender. (p. 18).

Claro ejemplo es cuando los docentes dan por acabado el aprendizaje de la lectura y escritura cuando los aprendices dominan el código de la lengua escrita, cuando es ahí en donde apenas empieza un mundo de posibilidades para un desarrollo de habilidades sociales comunicativas. No solo es descifrar información, sino utilizarla y manipularla socialmente para resolver problemas y cubrir necesidades.

Pero en el ámbito educativo, existe una gran barrera cuando el desarrollo de la lectura y escritura, como se mencionó en párrafos anteriores, va desligado al interés del alumno y a las funciones sociales y, por el contrario, el docente lo apegamos a necesidades y funciones meramente escolares. Es decir, no es lo mismo que el alumno se acerque a un texto para aprender algo de su interés que a lo mejor no tiene nada que ver con la escuela, a tener acercamiento con un texto impuesto para leer un tema de ciencias naturales que no sea del interés del alumno.

Ahora bien, otra aportación del autor en cuestión, es que según un estudio en México la mayoría de los niños no están acostumbrados a ver leer a sus padres y, a menudo, en muchos de los hogares, en el mejor de los casos, ocasionalmente solo se lee el periódico. Dando como resultado una sociedad ágrafa y huérfana de la lectura, con una

generación que muestra apatía hacia los libros y la cultura escrita, pero, con una gran potencia en tener presencia en las redes sociales a nivel mundial, en donde se practica constantemente la lengua escrita. Esto se debe a que el Internet le está ganando la batalla a las instituciones educativas en motivar e incentivar la lectura y escritura entre los jóvenes, pues en dichas plataformas leer y escribir son herramientas apreciadas y significativas.

En este caso es necesario aprovechar las redes sociales y el internet, ya que cuentan con ciertos elementos que no están presentes en la enseñanza formal, y esta carencia puede ser una de las causas de que algunos estudiantes no encuentren motivación. Para ir concluyendo, Morán (2015) propone un esbozo de una estrategia pedagógica para la lectura y la escritura, y así, ir fortaleciendo el gusto e interés por la lectura en los educandos, ya que, para favorecer la formación de lectores y escritores, se debe apuntar a dotar la lectoescritura en espacios escolares con significación.

Primeramente, se deberá apostar a que las tareas en la escuela deberán ser vinculadas con prácticas sociales significativas para el estudiante. De igual manera, a que la lectura y la escritura se vinculen con la identidad global del sujeto y del entorno mediante una interacción auténtica. También a que se generen estrategias personales y diversas de resolución. Para lo anterior se proponen consignas que a continuación se describen.

La primera consigna consiste en tomar en cuenta los intereses de los alumnos donde el profesor debe mostrar que para la investigación de los temas existen distintos medios con información relevante: libros, revistas, periódicos, Internet, entre otros, ya que un mismo contenido puede ser visto desde muchas vertientes.

Otra consigna refiere a fomentar realmente la elaboración de textos libres donde a través del mismo complemento la lectura centrada en aficiones. La siguiente consigna es problematizar las situaciones de lectura y la escritura, donde no exista una única vía de solución, ni una única solución posible. El texto libre es el perfecto ejemplo de este planteamiento, ya que para “resolverlo” se puede valer de una vastedad de procedimientos que a su vez pueden originar una diversidad de productos finales, todos ellos aceptables en términos de respuesta al problema.

Continuando con las consignas, otra se dirige a repensar la estrategia de corrección de los textos, en donde por ejemplo, la ortografía debe fomentarse sin remarcar su estudio; una opción para trabajarla, sin colocarla en el centro del aprendizaje ni precisarla como elemento de evaluación, podría encontrarse si se asume ésta como un objetivo no temático, es decir, situarla en segundo plano no contándola para calificación cuando la finalidad del trabajo son otras cuestiones, pero no restarle importancia para una mejora continua. Pensando en que poco a poco, los aprendices irán comprendiendo la importancia de la corrección, como mejora de la calidad de los textos que escriben y como una profundización en el conocimiento del sistema de la lengua.

Otra de las consignas, que propone Morán (2015) es redimensionar el papel de la evaluación, es decir, cambiar la concepción de la evaluación como un proceso de acumular evidencias y de obtener una puntuación, y más bien verla como un proceso de retroalimentación en donde el objetivo es hacer reflexionar al estudiante en sus fortalezas y áreas de mejora. Para que el estudiante no se esfuerce para su calificación sumativa o para acumular cierto número de evidencias, sino más bien para que se centre en qué le falta para mejorar sus productos y sean más funcionales y cumplan con su objetivo social y cultural.

La última consigna se refiere a pensar en cómo los textos producidos son retroalimentados por comunidades auténticas, donde la interacción gira alrededor de componentes emocionales y personales. Ejemplo, un docente que guíe las actividades de aprendizaje, despierte y maneje las potencialidades del grupo y, sobre todo, que se ubica a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, que le facilite observar al grupo, la dinámica de éste, su proceso de organización y trabajo en función de los aprendizajes.

A través de esta observación, podrá ir captando la dinámica del grupo y logrará ir orientando o reorientando las actividades propias del curso. En conclusión, para que la promoción de la lectura y la escritura se vaya dando de una manera funcional, al igual que impacte en el avance y aprendizaje de los niños y jóvenes, implica conocer sus procesos cognitivos y operaciones mentales que el texto abordado le suscita, a la vez,

estimularlos a leer y escribir hasta formarles el gusto, y construir el hábito, que es la mejor costumbre de vida (Morán, 2015: 34).

2.4.2 Dificultades severas en el aprendizaje

Una de las características que arrojó el diagnóstico institucional de este proyecto, es que la mayoría de los alumnos atendidos por parte de la USAER K, mismos que tienen desfavorecido el interés y gusto por la lectura, están diagnosticados de acuerdo con sus evaluaciones psicopedagógicas practicadas, con DSA. Este término es complejo, ya que en el contexto mexicano se retoma de la Ley General de Educación 2016 en el artículo 41 que menciona que

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2016: 54).

Estas, se definen en el Anexo 1 de las normas de Control Escolar 2019 como dificultades que

Se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Están fuera de este concepto, los educandos cuyas dificultades se deben a una discapacidad o a situaciones ambientales como: ausentismo, diferencias culturales o lingüísticas, rezago educativo, desnutrición, o bien cuando el alumno recibe una didáctica insuficiente o inadecuada. (SEP, 2019: 3).

En este sentido, están involucrados procesos cognitivos que intervienen en la construcción del aprendizaje o desarrollo de las habilidades antes mencionadas, como la percepción, la atención, la memoria, la organización, el razonamiento y la transferencia o aplicación del conocimiento en situaciones distintas en las que fue aprendido. Otro factor de importancia que se puede observar en el término de dificultades severas en el aprendizaje, es que quedan fuera de este margen los menores o personas que presentan problemas en los procesos cognitivos debido a alguna discapacidad, es decir, si se presentan dificultades al leer, escribir, escuchar y realizar cálculo debido a que la persona presenta discapacidad intelectual, no se considerará con este tipo de dificultades, o si presenta las mismas por tener hipoacusia, ceguera o parálisis cerebral, no se considerarán con este diagnóstico. Para dejar esto un poco más claro, como ejemplo se pueda citar que, una persona con un cociente intelectual promedio y elevadas habilidades

adaptativas; si tiene problemas con el cálculo, la lectura, la escritura, el saber escuchar y sus procesos cognitivos; puede estar en el margen de presentar dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, quedan fuera de este margen alumnos que presentan problemas de lectura, escritura y cálculo por factores ambientales como ausentismo, diferencias culturales o lingüísticas, rezago educativo, desnutrición, o bien cuando el alumno recibe una didáctica insuficiente o inadecuada. Para ejemplificar lo anterior se explica lo siguiente, si un alumno se encuentra dentro de una cultura con una lengua materna diferente a la suya y por este motivo muestra problemas para acceder a la lectura, escritura, expresión oral correcta, no se tomará como una dificultad severa en el aprendizaje; tampoco si el alumno ha faltado mucho a la escuela y por este motivo muestra problemas con las habilidades mencionadas, en este caso lo que habría es un rezago educativo; o bien, no entrarían también aquellos alumnos que muestran complicaciones por recibir una atención no adecuada a sus estilos o ritmos de aprendizaje.

De manera clínica, como tal el término de dificultades severas en el aprendizaje se retoma de la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 como trastorno del aprendizaje, donde se dice que es una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades: lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo, dificultad para comprender el significado de lo que lee, dificultades ortográficas, dificultades con la expresión, dificultades para dominar el sentido numérico y dificultades con el razonamiento matemático (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014: 38).

Según este documento, estas dificultades están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, comienzan en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo, no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de

dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas. En esta parte se confirma lo que aparece en la definición del Anexo 1 de las normas de control escolar emitido por la SEP.

2.4.3 Asesoría en la función directiva

Una de las labores que se relacionan con la función directiva en educación básica es el de asesorar y dar acompañamiento, apostándole al fortalecimiento de estas prácticas, la contribución a la transformación de la realidad educativa. Por este motivo, dentro de la función directiva de la modalidad de educación especial, no se excluye el intervenir desde esta manera.

Intrínsecamente en el contexto de México, en educación especial se relaciona lo anterior en las funciones del directivo, en las cuales existe la dimensión 1 y 2 que se sustentan en el documento de los Perfiles, Parámetros e Indicadores, en donde se busca que el director en educación especial

Conozca a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización su funcionamiento para lograr que todos los alumnos aprendan; y ejerza una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. (SEP, 2019: 47- 49).

Hablando del estado de Veracruz, en los lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial, se corrobora también que una de las funciones de la figura directiva consiste en “proporcionar acompañamiento al personal del servicio de apoyo durante la atención de alumnos que reciben apoyos específicos, así como en el desarrollo de acciones de asesoría a docentes, padres de familia o tutores” (SEV, 2017: 46).

Desde esta perspectiva, el directivo de educación especial puede actuar con la comunidad escolar brindando asesoría y acompañamiento, hablándose de docentes de educación especial, padres de familia y docentes de las escuelas a las cuales brinda apoyo educación especial. Teniendo siempre en consideración que la finalidad es eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Según Nieto (2001) el asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la

organización, siendo común que participen agentes con la misma profesión o en el mismo campo laboral, con la finalidad de encontrar soluciones a conflictos de la práctica profesional.

Este autor propone tres modelos de intervención en la asesoría de los centros escolares, los cuales son el Modelo de Intervención, Modelo de facilitación y Modelo de Colaboración. El primer modelo de Intervención se centra en el punto de vista de quien asesora, mismo que interpreta la realidad de la parte asesorada determinando distancias entre el ser y el deber ser, proponiendo actividades para dar solución a la problemática.

En este sentido, el asesor es quien aconseja a través de conductas interpersonales directivas de información, también, proporciona materiales para ser aplicados que son diseñados por él mismo, puede existir por medio de esto demostración de prácticas ejemplares poniendo énfasis en la explicación, al igual que talleres de práctica. La intervención como modelo de asesoramiento se caracteriza por una investigación externa de situaciones educativas liderada por quien asesora, y existe una coordinación para dinamizar tareas intra e intergrupales.

Otro factor que caracteriza este modelo es que el asesor hace la figura de experto realizando un diagnóstico del problema y propone una solución, por lo que la experiencia y conocimiento es fundamental. Algo importante de mencionar, es que también en este modelo existe una secuencia lineal de etapas la cual es iniciada por el diagnóstico, seguida por la planificación, la ejecución y la evaluación centrada en la eficacia de los objetivos; siendo el asesor quien decide que datos son necesarios para valorar el problema, también esta figura es quien fija metas, los cursos de acción y persuade al asesorado hacia las acciones responsabilizándolos de las mismas. Siguiendo en lo mismo, es de relevancia decir que mediante esta forma de asesorar las estrategias deben ser persuasivas y racionales, sin que haya un castigo o autoritarismo, dependiendo del proceso de la mera voluntad del asesorado.

Otro modelo en mención es el de facilitación, mismo que se ajusta al punto de vista de la parte asesorada y teniendo iniciativa por esta figura. El papel del asesor en este sentido es de guiar al asesorado para que él mismo averigüe el diagnóstico del problema y encuentre la solución. De igual manera los consejos son proporcionados por las

prácticas directivas interpersonales e informacionales, los materiales pueden ser diseñados por el asesor para que sean aplicados por el asesorado, también puede existir en la formación una transmisión de información y demostración de prácticas ejemplares, poniendo énfasis en la explicación, talleres de práctica y descripción de beneficios personales. En la indagación existe una investigación externa de situaciones educativas lideradas por el asesor, este asume la postura de líder para dinamizar las tareas mediante el trabajo interactivo. Del mismo modo, se pone énfasis en fundamentación de situaciones que mejoren la calidad de la acción tal como es percibida por el aconsejado.

En este modelo se parte de la premisa en pensar que el que recibe la asesoría conoce exactamente sus necesidades, siendo autocríticos. En la facilitación, el asesor no debe tratar de influenciar en el asesorado, sino más bien asistirle en sus procesos de pensamiento y de acción, permitiéndole definir aspectos y problemas específicos de la situación que comparten. El asesor solo deberá ser observador aportando elementos de juicio, proporcionando ideas, propuestas, materiales que el asesorado valora en función de sus necesidades. En cuanto al ambiente, este deberá ser flexible y discrecional, mas no amenazador, con la finalidad de que se puede abrir un diálogo consistente.

Para complementar lo mencionado en párrafos anteriores, faltaría hacer evocación del modelo de Colaboración, el cual es uno de los asesoramientos educativos en donde hay una interdependencia entre la parte asesorada y el asesor. En este caso las decisiones se realizan en conjunto o consensuadas, en donde ambos solucionan juntos los problemas, también, las propuestas se realizan a través de conductas interpersonales cooperativas para contrastarlas, los materiales son adaptados de manera conjunta existiendo en la formación una observación mutua y diálogo crítico. La investigación se realiza de manera cooperativa en donde existe un liderazgo compartido.

Con esto se entiende que los conocimientos tanto del asesor y el asesorado son importantes con sentido de corresponsabilidad en la práctica. Si entre ambas figuras existen desacuerdos, se confrontan para generar nuevas alternativas, se negocian objetivos y se cultivan relaciones de colaboración. Este tipo de asesoría puede ser espontánea y surge de los intereses del asesor y asesorados, también es voluntaria porque se comparte un valor en la colaboración, es orientada al desarrollo con encuentros

frecuentes e informales, pero una debilidad es que los resultados pueden ser impredecibles. Pero, es de relevancia dejar en claro que, en una institución, la organización está regulada por agentes externos.

Según Nieto (2001), los modelos anteriores descritos son efectivos dependiendo de la realidad a la cual se apliquen, y pueden ser o no meramente excluyentes entre sí, es decir, se pueden combinar dependiendo de las diferentes situaciones. En esta dirección, para esta tesis se ocuparán el modelo de intervención en una asesoría a docentes ya que se aplicará desde la función directiva de una USAER, la intervención facilitará el proponer a la comunidad educativa o docentes de apoyo, soluciones y formas de intervenir para favorecer el gusto e interés por la lectura en la población atendida que son los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. La intervención abrirá camino para que, desde una parte experta y teórica, se dé solución a la problemática que se ha investigado mediante instrumentos aplicados a la comunidad educativa, misma que aparece en el diagnóstico institucional. Sin dejar de mencionar, que se retomarán algunos aspectos del modelo de la asesoría por parte de la facilitación y de colaboración, para el acompañamiento de la puesta en marcha del proyecto de tesis, estos aspectos se dirigirán a tomar en consideración opiniones y puntos de vistas de los asesorados que en este caso serían los docentes de apoyo.

Aprovechando la teoría de los distintos tipos de asesoría, se pueden compartir con los docentes de apoyo, para que de esta manera ellos también puedan intervenir con su realidad educativa en sus diferentes escuelas, ya que también dentro de sus funciones se encuentra el asesoramiento a padres de familia y a docentes de las escuelas a las cuales brindan ayuda.

CAPÍTULO

3

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

La función directiva y docente en educación especial, va orientada hacia la inclusión educativa, es decir, a adoptar un principio de equidad para darle a cada alumno lo que necesita desde diferentes factores incluyendo su contexto, aquí van inmiscuidos apoyos materiales, profesionales, arquitectónicos, metodológicos, entre otros. Es por ello que en esta ocasión, se acciona desde la función directiva mediante la asesoría técnica pedagógica a profesionales que están en contacto directo con la población estudiantil, mismos que deberán brindar los apoyos pertinentes a los educandos.

Por otra parte, el fundamentar las estrategias de intervención conforme al problema que se tiene, es de gran trascendencia, porque es la respuesta que ayudará a la transformación de la realidad que se ostenta, es por ello que en el presente capítulo se muestra la acción que se realizará así como el fundamento de la misma, y no puede faltar, el orden lógico de las actividades de esa estrategia que se empleará, así como los tiempos, recursos, evaluación que la acompañan.

3.1 Características del objeto de estudio

Como se ha detallado en apartados anteriores, la comunidad educativa tiene características diversas, por un lado, en los estudiantes se carece del gusto por leer, habilidad que se requiere para reforzar sus habilidades del pensamiento y su rendimiento académico, y por otra parte, el contexto es desfavorecedor debido a que desde casa no ha existido una cultura de fomento a la lectura y escritura, aparte de que poco han participado las familias en actividades que impliquen leer en la escuela.

Los padres no dedican tiempo suficiente a sus hijos para realizar las tareas en el hogar y desconocen los beneficios que conlleva el practicar la lectura constantemente. En vista de que la población de la comunidad no esté interesada en la lectura influye culturalmente en los hijos, además en las escuelas poco uso se les da a las bibliotecas y se desconoce si los materiales son del agrado de los pupilos.

En cuanto a docentes de las aulas regulares, no se les ha brindado asesoría sistemática considerando el favorecer la lectura en alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje, tarea que es encomienda del personal de educación especial. Por tanto,

estos no han formalizado como tal las asesorías, aparte de que una de las áreas de mejora de los mismos, es el saber cómo impartir dicha práctica mediante un sustento teórico.

Consecuentemente se tiene como encomienda el favorecer el interés y gusto por la lectura en los menores, pero, impactado por medio de la asesoría técnica pedagógica; esta primeramente dirigida a docentes de la USAER fungiendo como asesor el director del centro de trabajo, para que ellos diseñen estrategias y metodologías de atención, considerando puntualmente las características de los infantes así como jóvenes que se atienden; y en segundo plano, brindarle una capacitación a dichos docentes sobre cómo asesorar, para que formalicen esta práctica mediante los elementos exactos a considerar para que así, cubran esta área de mejora asesorando a la comunidad educativa involucrada en el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo con sus funciones.

3.2 Fundamentación de la estrategia

Como se menciona en el apartado anterior, la asesoría es necesaria para que los apoyos profesionales puedan dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes, en este sentido se brindará esta estrategia desde la función directiva, considerando la fundamentación teórica de Nieto (2001), quien hace alusión a tres tipos de modelos de asesoramiento o asesorías, primeramente menciona a la Intervención, en donde se parte del punto de vista y la experiencia del facilitador; en segundo lugar menciona el modelo de Facilitación, en donde lo primordial es saber cuál es la opinión de la parte asesorada en cuanto a sus necesidades de actualización, de ahí surgen de igual manera las propuestas y soluciones; y finalmente, este autor hace referencia la modelos de Colaboración, en donde tanto el punto de vista del asesor y del asesorado sirven como punto de iniciación, es decir, existe una interdependencia entre ambas partes. (pp. 152-160).

Con base en lo anterior, es conveniente resaltar que se escogerá accionar por medio del modelo de asesoría de Intervención, en donde el asesor es quien aconseja a través de conductas interpersonales directivas de información, también, proporciona materiales para ser aplicados que son diseñados por él mismo, puede existir por medio de esto demostración de prácticas ejemplares poniendo énfasis en la explicación, al igual

que talleres de práctica, teniendo las siguientes fases, el Diagnóstico, la Planificación, la Ejecución y la Evaluación. (Nieto, 2001: 152).

Se abordará de igual manera, el modelo de Facilitación en el momento en que, después de valorar las propuestas proporcionadas por el asesor, los docentes tomen acuerdos y creen un plan de acción, que dé respuesta a las necesidades que surjan conforme a los temas abordados y la opinión del asesor.

Es necesario determinar que la primera fase se retomará del diagnóstico institucional de la investigación que aparece en el capítulo 1, resumen del mismo se podrá observar en la planeación de la estrategia. La planificación de la asesoría se realizará por medio de un taller, contemplando que este es “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente, es aprender haciendo en grupo “. (Ander-Egg, 1994: 10).

Considerando lo anterior, el tipo de taller que se realizará entra en la clasificación de acuerdo con los objetivos, es decir, será para adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas, que en este caso es para favorecer el gusto por la lectura en alumnos atendidos por la modalidad de educación especial.

Para complementar, el concepto de taller con la opinión de expertos como Quezada, L., Grundmann, G., Expósito, M., y Valdez, L. en el texto *Preparación y ejecución de talleres de capacitación* (2001), es una “experiencia de trabajo vivencial, su materia prima son las experiencias propias, y sus productos son planes de trabajo que influirán en la vida de quienes participan”. (p. 16).

Cabe mencionar que, para enfatizar las partes del taller, se consideraron a los autores anteriores en su misma obra mencionada, en donde establecen que el taller deberá contener primeramente el diseño, que incluye a los objetivos, los contenidos y la metodología a utilizar; seguido de la planificación, donde se deberán detallar los pasos, destacando horarios, técnicas y actividades, materiales, responsabilidades y recursos necesarios; y finalmente la elaboración de los materiales a utilizar, como los papelógrafos, tarjetas, juegos, material de apoyo, diapositivas, etc. (Quezada et al., 2001: 26-32).

Siguiendo estas recomendaciones, la planificación del taller abarca tres fases para ordenar las actividades o temas a tratar. La fase inicial contempla la bienvenida y presentación de participantes, así como dar a conocer la agenda, los aspectos organizativos, retroalimentar las expectativas y abordar los objetivos con los participantes. En la fase central, se contemplan la presentación de los contenidos o temas, apoyados por las dinámicas y técnicas que servirán para formar equipos al igual que trabajar estos temas con los participantes organizados en grupos, equipos o plenaria. Se complementa lo anterior con una fase final, donde se concluye con la construcción de un plan de acción o acuerdos, conclusiones, la evaluación o entrega de reconocimientos.

Cabe destacar que la evaluación se puede abordar durante, al final y después del taller; al igual que las técnicas, las dinámicas se podrán utilizar en todo momento para recuperar conocimientos previos, para organizar las actividades y participaciones, para formar equipos, para participar o para apoyar la evaluación; ya sea en distintas fases del mismo.

Se toma en cuenta que para los autores que se vienen manejando, el método es el camino, la vía que se escoge para un taller cuyo tránsito hace posible que los participantes aprendan, en su caso, las técnicas analizan y desarrollan el contenido siendo el vehículo que permite transitar ese camino aunado al conjunto de procedimientos estructurados que sirven para desarrollar los métodos de aprendizaje así como estimular en forma directa la actividad del participante.

En la misma sintonía, las dinámicas son las que crean el ambiente apropiado para el desarrollo de las técnicas, siendo el método es el camino y las técnicas el vehículo, las dinámicas el motor, conformando un tipo de actividades que apoyan y ayudan a agilizar el aprendizaje grupal.

3.3 Asesoría a través del taller

Aunado a lo anterior, se debe agregar que, los propósitos que se mencionan en la estrategia de intervención son: que los docentes de educación especial adquieran herramientas teóricas que ayuden a realizar una intervención para favorecer el gusto por leer en sus alumnos con DSA; que profundicen mediante fundamentos teóricos, las características de estas dificultades para que puedan considerar la población que

atienden, y así favorecer el gusto por leer en sus pupilos; y finalmente, que fortalezcan sus conocimientos referente a cómo brindar asesoría a docentes de las escuelas y padres de familia, mediante referentes teóricos proporcionados.

De esta manera, se profundiza desde tres perspectivas, empezando por el gusto por leer, seguido de las características específicas de la población de alumnos que se atiende y finalmente, en la trascendencia e impacto de las estrategias a utilizar en la comunidad escolar, fortaleciendo la asesoría por parte del servicio de educación especial hacia la misma. Agregando que, se contribuye a desarrollar las siguientes competencias docentes de acuerdo con los Perfiles Parámetros e Indicadores: “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; y un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad”. (SEP, 2018: 69-71).

A continuación, se describen las actividades considerando cada una de las fases de la estrategia. En la fase inicial los aprendizajes que se persiguen en los docentes se refieren a señalar qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de los alumnos, recordar el concepto y las características de DSA, así como sus implicaciones en el ámbito académico, describir las funciones docentes enfatizando la asesoría y perpetuar qué es la asesoría y enlazarla con sus funciones.

Sesión 1: El gusto e interés por leer.

El título del taller es “Favorecer el Gusto por Leer y las DSA”, se divide en cuatro sesiones las cuales ayudan a la organización y seguimiento de las actividades. En la sesión 1, la cual tiene por nombre “El Gusto e Interés por Leer”, se da un preámbulo a los docentes rescatando la bienvenida, los horarios, actividad rompe hielo autorretrato, la estructura y objetivos del taller, los acuerdos que se tomarán como el escoger al encargado de llevar la relatoría, así como la recuperación de los conocimientos previos. Estos últimos se hacen con apoyo de la técnica ficha de expectativas, temores, objetivos y metas y algunos cuestionamientos, con la finalidad de recuperar esos conocimientos y experiencias en los docentes para poder encaminar los temas. (cabe destacar que todas las técnicas y dinámicas se encuentran en el anexo 3).

Otras dinámicas que apoyan a esta primera sesión son el acróstico, para rescatar lo que se sabe sobre el gusto por leer; la telaraña para rescatar lo previo a las dificultades severas en el aprendizaje; la lluvia de ideas y el panel, que servirán para el recobro del concepto de la asesoría dentro de las funciones docentes de educación especial. Hasta este punto, se abarca la fase inicial del taller y el inicio de la primera sesión, con un tiempo estimado de 60 minutos.

Como productos de las actividades anteriores, se tendrá el autorretrato terminado con la exposición de las razones por las cuales participan los sustentantes, de igual manera el acróstico con lo que cada docente sabe sobre el gusto por leer y cómo repercute en los aprendizajes de sus alumnos. También se contará con los comentarios plasmados en la relatoría por medio de la telaraña con implicaciones en el ámbito académico de las Dificultades Severas en el Aprendizaje, así como una lámina producto de la lluvia de ideas, donde se plasmarán opiniones referentes a la asesoría dentro de las funciones del personal de USAER.

Simultáneamente, la evaluación de esta parte inicial, se realizará mediante una guía de observación (Ver apéndice H) que ayudará a verificar las expectativas del taller, los temores, los conocimientos previos de los docentes sobre el gusto por leer, las implicaciones en el ámbito académico de las Dificultades Severas en el Aprendizaje, así como perspectivas previas de la relación entre la asesoría y los docentes de educación especial. Lo anterior con la convicción de abrir una retroalimentación de acuerdo con la experiencia que cada quien posee y así, retomar el curso de las siguientes actividades.

Los recursos materiales que se proponen para el diseño de la fase inicial son las tarjetas para el autorretrato, para las expectativas, los temores, los objetivos, el acróstico y las metas; una rafia para la dinámica de la telaraña, una lámina tamaño bond para el registro de la lluvia de ideas, una relatoría de acuerdos y un panel de conceptos de verdadero o falso.

En lo que toca a la fase del desarrollo del taller, dentro de las actividades se continúa con la sesión 1, pero en su momento del desarrollo de las actividades de la misma sesión; el trabajo aquí se realizará en binas, por medio del análisis de las recomendaciones de expertos en el gusto por leer, es decir, se analizará material bibliográfico de Porfirio Morán

(2015) en su obra *Despertar y encausar con intención el gusto por la lectura y la escritura*, Delia Lerner (2001) en *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*; así como Felipe Garrido (2014) en *Para escribir hay que leer*, pero se les proporcionará a los participantes las páginas específicas por medio de fotocopias para optimizar tiempos. A cada bina le tocará trabajar con un material bibliográfico con apoyo de una guía de preguntas que serán un andamio para llegar a la reflexión.

Cada pareja brindará sus impresiones en plenaria acerca de lo que les tocó por medio de un collage, argumentando qué es el gusto por leer, cómo repercute en el aprendizaje de sus alumnos y qué recomendaciones hace falta por seguir según los autores abordados para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

También, identificarán desde diversas perspectivas el enfoque social y cultural del lenguaje con las siguientes materiales: Programa 2011 de español 6° grado páginas 21 a la 24, Aprendizajes Clave Lengua Materna Español páginas 165 a la 171, Las Habilidades Lingüísticas del autor Daniel Cassany en las páginas 35 a la 41 y; Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario de la autora Delia Lerner en las páginas 25 a la 36.

Por consiguiente, se dividirá al grupo en dos equipos, y con la ayuda de un debate pro-contra, defenderán desde diversas perspectivas, si se ha trabajado desde un enfoque social y cultural del lenguaje, o si se ha desviado el trabajo mediante otras formas de intervenir, esto con la finalidad de retroalimentar lo abordado desde la parte teórica y conjuntarlo con la práctica y la experiencia, ya que cada docente puede aportar diferentes puntos de vista y no a todos les ha tocado trabajar de la misma forma.

Para el cierre de esta primera sesión, se evaluará en la modalidad de coevaluación, con una técnica llamada animómetro (Ver anexo 1), con la finalidad de verificar las actitudes en la órbita de cómo se sintieron los participantes y cuánto avanzaron conforme a contenido. También se evaluará con una técnica llamada puntos pegantes, que básicamente es una autoevaluación mediante una escala de apreciación (Ver apéndice I), con la finalidad de saber si los participantes del taller concientizaron la realidad del contexto cultural en cuanto a lectura, e identificaron estrategias para favorecer el gusto por la misma, así como la relación entre lectura y el pensamiento. Al igual, este

instrumento se diseñó para saber si los docentes identifican los requerimientos para accionar desde el propio contexto y favorecer el gusto por la lectura, los intereses de los alumnos hacia los diferentes textos conforme a sus edades, y no podría faltar, el apreciar el enfoque cultural y social del lenguaje en los programas de estudio y expertos que conlleve a una reflexión acerca de la propia práctica.

Hablando de los productos, se rescatará el collage y la relatoría de acuerdos del debate pro-contra, mismos que ayudarán a apreciar los rasgos a evaluar en los instrumentos para este proceso. A su vez, el tiempo contemplado para el desarrollo y cierre de la sesión 1 es de 150 minutos; los materiales y recursos que harán posible esta parte del taller son los puntos pegantes, la bibliografía impresa de los autores y programas mencionados en párrafos anteriores, los recortes y lámina para el collage, el moderador para el debate y el formato para el animómetro y los puntos pegantes.

Sesión 2: Las Dificultades Severas de Aprendizaje y el gusto por leer.

En las actividades de inicio de la sesión 2, se incluye la bienvenida y presentación de la continuación del taller. Por medio de un mapa de ideas, se recuperarán conocimientos previos de la sesión anterior, al igual que, con apoyo de la relatoría de acuerdos. También, por medio de una lluvia de ideas en plenaria, se rescatará lo previo acerca de las dificultades severas en el aprendizaje, con preguntas como: ¿Qué son las DSA?, ¿Cuáles son las características de las personas con DSA?, ¿Qué experiencia tengo con las DSA?, registrando las respuestas en una hoja rotafolio a través de un cuadro comparativo.

Por su parte, en el desarrollo de la sesión se considera la exposición de una presentación en diapositivas para profundizar sobre las características de las DSA con apoyo de material bibliográfico, el cual es la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5, el Anexo 1 de las Normas de Control Escolar y, los Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el Estado de Veracruz.

De esta manera, se incitará a la reflexión por medio de la experiencia ya que cada docente elegirá a un alumno de los que atiende y expondrá su caso a los compañeros relacionándolo con lo visto de manera teórica abriéndose a una retroalimentación. Para reforzar lo anterior, se abordarán 3 casos por medio de un video de alumnos con

necesidades específicas especiales. Los docentes en plenaria comentarán y argumentarán en cada uno de los casos, si se presentan dificultades severas en el aprendizaje o si presentan alguna condición diferente que se pueda confundir con esta, ejemplo, Discapacidad Intelectual, Rezago Educativo o alguna otra condición similar

Cabe señalar que después se realizará una plenaria rotativa rescatando las necesidades de la sesión uno que se tienen para despertar en sus alumnos en el gusto por leer, y las características específicas de las dificultades severas en el aprendizaje, con la finalidad de argumentar qué se ha hecho o considerado, qué se está realizando, qué falta considerar y qué se puede hacer y/o implementar. Se colocará también una lámina en donde por medio de un comparativo se anoten las conclusiones y abrir una retroalimentación grupal e individual.

Cosa parecida sucede con la siguiente actividad propuesta, en donde por medio de un juego de roles darán a conocer las nuevas prácticas que realizarán al atender a alumnos con DSA para favorecer en ellos el gusto por leer, plasmando sus conclusiones mediante una producción artística o creativa.

Acerca del cierre de la sesión, se utilizará la técnica del muñeco (Ver anexo 2) para apuntar a una retroalimentación utilizando una coevaluación, para esto, se escribirán en tarjetas opiniones y, se organizarán de manera que en la cabeza del muñeco se coloque todo lo relacionado con lo que los participantes consideran después de abordar la teoría referente a las DSA; en las manos se colocarán las tarjetas relacionadas con la diferencia entre estas dificultades y otras condiciones como la discapacidad intelectual o el rezago educativo y, en el pecho del muñeco se colocarán las tarjetas referentes a la relación de dichas dificultades y el gusto por leer. Mientras tanto en el pie izquierdo se colocarán los temores como meter la pata, y en el pie derecho se colocarán las acciones que se realizarán a futuro.

Entre los productos de la sesión 2, se tiene un mapa de ideas que dará cuenta del rescate de los conocimientos previos, las conclusiones de la lluvia de ideas en una hoja rotafolio acerca de los conocimientos previos de la sesión anterior, la exposición del caso de un alumno en donde se confirme lo visto de la teoría con la experiencia, el cuadro comparativo producto de la plenaria rotativa, la producción artística que servirá para

plasmar las conclusiones de la sesión y un muñeco con los comentarios de los docentes. Por lo que se refiere al tiempo de la sesión, se destinan aproximadamente 120 minutos diferidos de la siguiente manera, 15 minutos para la recuperación de conocimientos previos, 30 para la presentación de diapositivas, 30 para el estudio de los casos, 15 para la plenaria rotativa, posteriormente 30 minutos para el juego de roles y 15 para la evaluación.

Los recursos y materiales a utilizar para hacer posible la sesión son papel bond y hojas blancas para la lluvia y el mapa de ideas, equipo multimedia para la presentación con diapositivas, los videos para el análisis de los casos de los alumnos, lámina para concluir la plenaria rotativa y un formato en muñeco de papel bond para evaluar la sesión.

Con respecto a la evaluación de la sesión, se valorará mediante una lista de cotejo (Ver apéndice J) observando la técnica del muñeco, con la cual se tratará de constatar si los docentes logran profundizar sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende, y si es que logran relacionar la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que atienden.

Sesión 3: La asesoría para favorecer el gusto por leer.

Para la recuperación de conocimientos previos de esta sesión, se hace hincapié en una dinámica llamada jirafa, elefante y palmera, para que por medio de preguntas de andamiaje se retomen las temáticas vistas en las sesiones anteriores. Algunas de estas preguntas son: ¿Qué se dice en el DSM- 5 referente a las dificultades severas en el aprendizaje?, ¿qué mencionan las Normas de Control Escolar?, ¿qué se menciona en el Art. 41 de la Ley General de Educación 2016?, ¿qué se rescata en los ¿Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz?, ¿qué se puede rescatar referente a los enfoques de la enseñanza de la lengua?, ¿qué recomendaciones realizan los expertos hacia el gusto por leer?

En el diseño del desarrollo de la sesión, se trata de dar énfasis a la asesoría a la comunidad escolar, con ayuda del panel de la sesión 1, con la finalidad de que se verifiquen las funciones que como personal de educación especial se tienen. También, con la ayuda de la técnica Mapa de Ideas, se rescatará qué se ha hecho al respecto a esta función primordial de asesorar.

Posteriormente, se realizarán los respectivos comentarios retroalimentando fortalezas, inquietudes y áreas de mejora en ¿cómo se ha asesorado?. A la vez se abordará por medio de una exposición en Diapositivas, las diferentes formas de asesoría según el autor José Miguel Nieto Cano (2001).

Para reforzar lo anterior, se presentará una breve comparación entre cómo aprenden lo adultos y los estudiantes según la Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación, con la finalidad de que se tomen en cuenta las diferencias entre el trabajo con menores y con personas adultas, que es en donde se encuentra el área de mejora.

En la finalización o cierre de la sesión, se programa una revaloración de la asesoría que se ha brindado mediante una prueba de respuesta abierta, y con ayuda de la técnica fotografías con preguntas, los docentes reconocerán los tipos de asesoría según la teoría aborda en el taller.

Con respecto a los materiales de la sesión 3, se hizo uso de la dinámica jirafa, elefante y palmera acompañada de una guía de preguntas para rescatar conocimientos previos, con la finalidad de contextualizar a los participantes en la secuencia del taller; se retoma también el panel que se utiliza en la sesión 1 para este rescate de conocimientos previos. De la misma manera, se consideran unas diapositivas para adentrarse en la teoría con apoyo de material bibliográfico, el cual hace hincapié en los tipos de asesoría según el autor José Miguel Nieto Cano, en específico el modelo de intervención; así como la bibliografía sobre la preparación y ejecución de talleres de capacitación, con la finalidad de fortalecer este aspecto en los sustentantes; cabe señalar que se usan fotografías con preguntas para una dinámica en el cierre de las actividades. En consideración al tiempo para la sesión, se estiman 100 minutos para las actividades.

La evaluación de la sesión 3, se apoya en la revaloración de la asesoría, para esto hace presente un producto que es una prueba de respuesta abierta (Ver apéndice K), en la cual se rescatará si los docentes reconocen los tipos de asesoría con apoyo teórico, de la misma manera si valora la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones como docente de apoyo de un servicio de educación especial. Es de importancia resaltar, que hasta este punto se termina la fase del desarrollo del taller, iniciando en la próxima sesión la fase final.

Sesión 4: La propuesta.

Esta es la última sesión, en el inicio se dará una bienvenida y rescatando lo visto con anticipación por medio de una dinámica llamada el marcador caliente con apoyo de unas preguntas guía, dando lectura a los acuerdos tomados anteriormente. Se debe agregar que aquí empieza la fase final del taller, que es en donde se muestra un resumen de la totalidad del mismo, enfatizando una conexión o demostración de la finalidad de las diferentes partes o fases.

En el desarrollo de la sesión, se diseñará una propuesta de intervención con la finalidad de asesorar a los docentes y padres de familia e intervenir de manera directa con los educandos, cumpliendo con el enfoque sociocultural del lenguaje y que contemplando el favorecer el gusto por la lectura en los alumnos con dificultades severas en el aprendizaje. Esta propuesta puede ser una planeación corta para que, en la puesta en práctica, se puedan ir valorando los logros o dificultades. Será un trabajo integral donde se retroalimente en plenaria rescatando fortalezas, inquietudes y áreas de mejora incluyendo las actividades, los responsables, fecha, evidencias y resultados obtenidos.

La propuesta la evaluará el asesor mediante una rúbrica (Ver apéndice L), y también servirá para una autoevaluación en los participantes que atenderá criterios como la funcionalidad de la propuesta, de las acciones y recomendaciones sobre el gusto por leer, el abordaje de los enfoques del español, la atención a las características de la población de alumnos atendidos, la relación entre el gusto por leer y la relación con los mismos alumnos, y el impacto del diseño de las actividades en la comunidad educativa; así mismo, se propondrá un calendario para valorar las actividades implementadas conforme a la propuesta de intervención. En este sentido, la evaluación es un elemento indispensable porque permite la retroalimentación de los y las participantes en cuanto al programa, método, aprendizaje y ambiente del taller.

Se cerrará por medio de una evaluación retroalimentando con la Técnica Dibujo de “Antes y Después”. Para esto, se rescatarán las expectativas que se realizaron desde la primera sesión, agradeciendo y quedando abiertos a darle seguimiento futuro a la propuesta. Por consiguiente, los docentes evaluarán al asesor por medio de una lista de

cotejo, con la finalidad de mejorar la práctica en la asesoría y los procesos. (Ver apéndice M).

Como productos utilizados en esta parte final, se tiene propuesta de intervención misma que servirá para demostrar lo aprendido en las tres fases, un calendario para brindar seguimiento a las actividades propuestas y un dibujo del antes y después. En cuanto al tiempo, el aproximado será de 120 minutos, referente a los recursos y materiales, serán la dinámica del marcador caliente y una lámina para la técnica del dibujo en el antes y el después, además del procesador de textos para elaborar la propuesta de intervención.

CAPÍTULO

4

MARCO METODOLÓGICO

Los enfoques de investigación permiten lograr diferentes perspectivas o apreciaciones de una misma situación de un tema de estudio, posibilitando variadas alternativas de investigación; es por eso que en el presente capítulo, se abordarán las características de la metodología de investigación que sustenta esta intervención, que en este caso es la investigación –acción, derivada de un enfoque cualitativo.

4.1 Investigación Cualitativa

En el mundo de la investigación, existen los métodos cualitativos y los cuantitativos, que sirven como apoyo dependiendo de las características de la misma investigación; en este sentido se hará referencia a la investigación cualitativa, ya que tiene más argumentos a favor en cuanto a materia de investigación social en el ámbito educativo.

“La investigación cualitativa puede definirse como la que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño 2002: 4), bajo este sentido se diferencia de la cuantitativa porque esta última se basa en datos numéricos utilizando instrumentos de recopilación de información como el cuestionario o inventarios, mientras que la cualitativa hace uso de instrumentos como la entrevista a profundidad y la técnica de la observación.

La investigación cuantitativa es deductiva y tiende a hacer hincapié en la objetivación, medición de lecturas tipológicas de los objetos de estudio así como sus explicaciones, puesto que se basa en relaciones ordinales mediante un lenguaje exacto y datos absolutos y relativos; mientras que la investigación cualitativa es inductiva y tiende a ser subjetiva; ésta, trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad, aparte de suspender o poner de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; no busca la verdad o moralidad sino una comprensión detallada de las perspectivas de las personas; el estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las creencias, conceptos, éxitos y fracasos; obtiene un conocimiento directo y subraya la validez; aunque es sistemática y rigurosa al producir estudios válidos en el mundo real muestra un nivel de subjetividad. (Aristizabal, C. 2008).

Profundizando en el tema, Monje (2011) supone que la investigación cualitativa se plantea que observadores competentes cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones de su mundo social, así como de las experiencias de los otros. Por este motivo se puede pensar que se presta a recabar opiniones o puntos de vista por medio de instrumentos cualitativos de investigación, o mediante la observación inmiscuyéndose, participando e involucrándose dentro de la realidad.

Argumenta que la investigación cualitativa parte del pensamiento hermenéutico, en el supuesto de que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fueran cosas, sino que alteran la realidad porque son reflexivos, opinan, toman decisiones teniendo una libertad de elección ante una posible voluntad de manipulación.

Este autor, clasifica algunas fases o etapas para la investigación cualitativa las cuales son la preparatoria, misma que hace énfasis a la reflexión y el diseño que puede concluir en un proyecto de intervención; es decir la recopilación de información mediante instrumentos, para analizar y realizar el diseño una estrategia de intervención sustentada. Otra fase es el trabajo de campo en donde se tiene acceso al mismo para una recogida productiva de datos; otra fase es la analítica, donde hay una reducción de datos, una disposición y transformación de ellos para ir obteniendo resultados y verificar las conclusiones para finalmente, entrar en la última fase que es la informativa, que es en donde se realiza el informe de la investigación.

Para complementar lo anterior, es de relevancia mencionar desde el ámbito de la investigación social existen paradigmas, mismos que hacen referencia a un cuerpo de creencias, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia. Aristizabal (2008) los clasifica en empírico-analítico o positivista, el histórico-hermenéutico y el sociocrítico.

Según los aportes de este autor, el paradigma empírico analítico es riguroso y se basa en la observación de hechos, la experimentación y comparación, tratando de explicar las leyes del mundo físico mediante procesos estructurados en forma rígida; por su parte el histórico-hermenéutico busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados,

que tienen su fuente en la filosofía humanista, mismos que han facilitado el estudio de los hechos históricos; y finalmente el paradigma sociocrítico, pretende que los individuos analicen su realidad para mejorar su calidad de vida mediante una investigación participativa y transformadora.

En la investigación de esta tesis, se elige accionar desde el paradigma sociocrítico o también llamado crítico social, debido a que permite al investigador participar e intervenir en la realidad situacional, social, educativa y práctica de los implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su experiencia cotidiana. La intención, será producir conocimientos útiles para que los sujetos se conviertan en agentes de cambio en su contexto poniendo en juego información cualitativa relevante.

Por otro lado, se tiene que han surgido metodologías y estrategias que apoyan a la investigación tanto desde un enfoque cualitativo como cuantitativo. Si en esta situación lo que interesa es hablar de la investigación cualitativa, algunos autores han mostrado como más conocidas a la etnografía, la fenomenología, la etnometodología, la teoría fundada, el método de estudio de casos y la observación participante. También algunas técnicas e instrumentos para recopilar información han sido de gran utilidad y relevancia en este tipo de investigación, tal es el caso de la entrevista, que permite sobre la marcha ir corrigiendo o previniendo ciertos errores, además que asegura la validez de las respuestas, mediante aclaraciones y replanteamiento de las preguntas.

Para efectos del presente trabajo, se eligió una metodología llamada Investigación–Acción Participativa (IAP) ya que, se presta para trabajar bajo un enfoque del método cualitativo, además de apoyar a realizar una transformación de la práctica y procurar una mejor comprensión de la misma, articulando de manera permanente a la investigación, la acción y la formación; se acerca a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonista de la investigación al profesorado (Latorre, A. citado por Colmenares, 2011). De la misma manera todos los actores, se convierten en investigadores activos participando en la investigación de las necesidades o problemas por investigar en la recopilación de la información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y de acción.

4.2 La Investigación Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa, parte de supuestos como el pensar que los sujetos construyen su realidad en la que se encuentran, teniendo esta su propio desarrollo histórico y cultural en donde el investigador toma una relación horizontal con las personas de la comunidad. (Monje, 2011).

Desde esta perspectiva, se le facilita involucrarse al investigador para descubrir opiniones, puntos de vistas, proposiciones, antecedentes y posibles soluciones para la transformación de una realidad. Desde el ámbito educativo, en donde se trabaja con una comunidad escolar que abarca desde docentes, padres de familia, alumnos, agentes internos y externos de la escuela y aulas, la Investigación Acción Participativa encaja de manera eficaz para argumentar posibles soluciones y resultados

Colmenares (2011) en su documento “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción”, realiza un bosquejo histórico de este tipo de investigación, aludiendo que, se deriva de la investigación acción y de la investigación participativa, teniendo su mayor resplendor en un simposio mundial de investigación activa realizado en Cartagena, Colombia en 1977; donde por medio de una tendencia educativa, se desarrollo entre otras, la denominación Investigación Acción Participativa.

Inclusive cita a Latorre (2007) para denominar algunos rasgos distintivos de la Investigación Acción Participativa de otras metodologías, mismos que comparte con la Investigación-Acción, aunque en algunos momentos la autora se dirige a ambas como la misma; entre los rasgos están el tener como objetivo transformar la práctica social y educativa procurando una mejor comprensión de dicha práctica, articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación, acercándose a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado y a los que participan en la misma.

Esta investigación se enfoca bajo un paradigma crítico social, con la finalidad de develar o romper. Además, se diferencia de otras metodologías porque requiere de una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación, asimismo de que el punto central inscribe a los valores del profesional más que en las consideraciones

metodológicas; considerando que es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Otro aspecto que caracteriza a este tipo de investigación es que en el diagnóstico inicial se consulta a los participantes o diferentes actores sociales, en cuanto a sus puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambio. También es de importancia añadir que en la Investigación Acción Participativa, se investiga o estudia algún aspecto de la realidad, se acciona o se plantean labores para transformar a la misma, incluyendo la participación de la comunidad involucrada.

Las fases de la Investigación Acción Participativa (IAP) según Colmenares (2011: 107) son: Fase I, descubrir la temática por medio de un diagnóstico planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionado; Fase II, representada por la coconstrucción del Plan de Acción por seguir en la investigación a fin de delinear acciones en una comunidad u organización; la Fase III consiste en la Ejecución del Plan de Acción y para concluir; la Fase IV, que es el cierre de la Investigación.

En la primera fase, se realizó un diagnóstico institucional, con ayuda de la técnica para recabar información que es la entrevista a los actores de la comunidad educativa, que en este caso son los alumnos, los padres de familia, autoridades de la localidad, los docentes de las escuelas a las cuales se les brinda apoyo por parte de educación especial, los directivos de las escuelas y no podían faltar, las perspectivas de los maestros de apoyo de educación especial incluyendo el área de psicología. Cabe destacar que también se utilizó una encuesta al alumno pero, no con fines cuantitativos sino cualitativos, con el objetivo de recopilar información relevante acerca de sus intereses y gustos por la lectura, la escritura y expresión oral. En este momento, surgieron comentarios y puntos de vista referente a las fortalezas y áreas de mejora que se tienen en la institución, en contraste con el deber ser. Debido a esto, se tuvo que se necesitaba una estrategia para favorecer el gusto e interés de la lectura en alumnos con dificultades severas en el aprendizaje, pero en el sentido de accionar desde la función directiva.

En la segunda fase, se construyó un plan de acción basándose que desde la función directiva, se puede accionar desde la asesoría técnica pedagógica; para esto se tuvo que

fortalecer esta parte desde la teoría, en los tipos de asesoría, el perfil del director, del docente conforme a documentos oficiales, y de retomar alguna estrategia conveniente de acuerdo al tipo de población a quienes va dirigida esta asesoría, que es personal de educación especial. También se consideró fundamentar de manera teórica la problemática, misma que aterriza en el gusto por leer y las DSA, ya que lo sustancial en la intervención, es lo favorecer una intención hacia el gusto por esta práctica. Cabe destacar que, se tomaron en cuenta las opiniones de los actores en juego en especial acerca de las necesidades, gustos, fortalezas y áreas de mejora que manifestaron.

En la tercera fase, es donde se acciona lo anterior mencionado, por medio de la asesoría técnica pedagógica a través de un taller, que conforme a la teoría es una forma de asesorar. En esta parte se exponen los ajustes sobre la práctica así como la pertinencia, la eficacia de las acciones, las actividades y recursos que fueron prediseñados para encajar el hilo de la madeja, es decir, de brindar una respuesta que por medio de la colaboración de todos, se vaya viendo un cambio o transformación en la comunidad educativa.

En la última fase, se contemplaron algunos instrumentos de evaluación con la finalidad de reflexionar sobre la práctica, al igual que la construcción de algunos productos elaborados por los sustentantes del taller para dar evidencia de lo aprendido y de lo falto. Se consideraron instrumentos como la rúbrica, la lista de cotejo, el registro anecdótico, y algunas técnicas que permiten verificar los aprendizajes, las actitudes, el proceso y la pertinencia de las actividades que el facilitador del taller propuso, que de manera detallada, se describen en el siguiente apartado.

4.3 Técnicas e instrumentos utilizados en la Investigación Acción Participativa

Se debe destacar que, en la Investigación Acción Participativa, se parte de un dictamen inicial con la perspectivas de diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones sobre un tema o problemática. Según Mercedes Colmenares (20011: 107), la Fase I de esta investigación, hace referencia a descubrir una preocupación temática, mediante testimonios, aportes y consideraciones de los investigadores interesados en la misma; además, con la práctica de un diagnóstico

planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionada.

Debido a lo anterior, en el presente trabajo de investigación se partió con la elaboración de un diagnóstico institucional mediante la entrevista a la comunidad educativa, siendo esta un instrumento que permite el diálogo con arreglo a ciertos esquemas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional, la búsqueda de significado o sentidos del entrevistado frente a lo que se pregunta; se considera uno de los instrumentos más flexibles e importantes dentro de la investigación cualitativa ya que permite ir corrigiendo o previniendo sobre la marcha ciertos errores, además se pueden acceder a percepciones que no pueden inferirse mediante la observación. (Aristizabal, 2008: 83).

Esta entrevista permitió recabar información relevante como las características de la población la cual se atiende, las necesidades que presenta, por ejemplo en el apéndice A, se tiene a la parte medular porque es en esta población en donde se impacta desde la función directiva en la modalidad de la educación especial, se hace referencia a los docentes de apoyo y personal de la USAER, dirigiendo la entrevista a esquemas de importancia con el saber las fortalezas, debilidades y áreas de mejora, teniendo en cuenta que el diagnóstico es institucional y lo importante en este sentido visualizar el cómo influye en la problemática el funcionamiento del centro de trabajo. Pero no podía faltar en estas entrevistas, la percepción que estos maestros de apoyo tienen referente hacia la dinámica con sus educandos, las oportunidades que tienen en cuanto al aprendizaje y de la lectura, la escritura, al mismo tiempo que las percepciones que poseen en cuanto al contexto familiar, del aula y escolar, a las barreras que se perciben y a las condiciones que consideran.

Comentan que sus educandos platican sobre el futbol, la televisión, los videos de YouTube, y sus intereses giran en torno a sucesos ocurridos en la vida cotidiana. Interpretan que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que más predominan son las de desconocimiento de la metodología para atender a menores con condiciones especiales, de igual manera existe dificultad en adecuar el programa de acuerdo con las características de los alumnos que se atienden.

Reflexionan que sus pupilos muestran dificultades en la lectura, pero enfatizan que hay desinterés por los padres para apoyar a sus hijos ya que en casa los menores no tienen reforzamiento en cuanto a actividades que impliquen leer, además de que en el contexto escolar falta realce para estas actividades como la lectura libre. Como fortaleza ilustran que existe comunicación asertiva entre el equipo de trabajo de la USAER y disposición para emprender las actividades, como área de mejora mencionan que, aunque una de sus funciones es asesorar, no han sistematizado una forma de hacerlo ya que no se les ha capacitado en este aspecto. Sus áreas de mejora mencionan que es fortalecer la asistencia con los padres de familia a las reuniones por medio de la sensibilización en pláticas con los mismos

Referente al apéndice B, se hace un entrevista a los padres de familia de los infantes, con la finalidad de recabar datos relevantes acerca del contexto familiar relacionados con la lectura, escritura y expresión oral, habiendo un esquemas más dirigido en este caso hacia una problemática más clara. Aquí se rescataron aspectos que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, aparte de características importantes del ambiente familiar que también influyen de manera directa o indirecta. Por ejemplo, manifestaron que la participación de los padres y madres en la escuela en actividades que implique leer es casi nula, y argumentando que uno de los aspectos que tal vez esté perjudicando el avance en el desarrollo de la lectura de sus hijos es no dedicar mucho tiempo para apoyarlos, también, externaron que desconocen las actividades en casa que benefician el desarrollo de la lectura con ellos.

En cuanto al apéndice C, es otra entrevista dirigida a autoridades de la comunidad, que sustenta lo relacionado con el contexto externo a la escuela o al aula, factor que influye por su puesto en la enseñanza y aprendizaje del alumno y en la cultura escolar, la finalidad en este caso fue recabar datos relevantes de contexto de la comunidad relacionados con lectura, ya que, fue el esquema o necesidad que fue surgiendo en las entrevistas. Aquí se inmiscuye lo cultural como las tradiciones, los hábitos de la población, el pensamiento o percepción que el entrevistado tiene referente a las características de la gente que está en cercanía con la escuela, las creencias y las principales que e este contexto se tienen.

Mediante esto, se pudo rescatar que en la población poco se lee y mucho menos se escribe, hay un interés mayor por el trabajo y lo cotidiano que en pasar tiempo leyendo. También se vislumbró que estas actitudes pudieran influenciar en los hijos, ya que desde casa no se fomentan estos hábitos, aparte de que existe un gran índice de analfabetismo, repercutiendo en la cultura de no tener el gusto por leer y no apoyar a los menores con tareas en casa.

En el apéndice D se puede verificar que la entrevista fue dirigida a los directores de las escuelas a las cuales apoya la USAER K, teniendo como finalidad recabar datos relevantes acerca del contexto de sus escuelas y situación en cuanto a la lectura, escritura y la expresión oral; estas últimas prácticas, fueron los arreglos a los esquemas sobre los cuáles interesaba obtener datos importantes. Los resultados arrojados fueron que, son muy pocos los docentes que tienen el hábito de la lectura e inspiran a sus estudiantes a tener el gusto por la misma y, aunque hay algunos materiales en las escuelas diferentes a los de los libros de texto, poco se utilizan. Se descubre también que, aunque existen programas gubernamentales para el fomento a la lectura, las actividades las aplican tal cual vienen en el programa y no adecúan las mismas conforme a las necesidades de sus alumnos, lo que les interesa es cubrir las actividades y recopilar evidencias.

Por su parte el apéndice E es una entrevista a docentes de las escuelas regulares, en la cual interesa obtener datos significativos del contexto del aula, siendo importante esta porque determina el ambiente de aprendizaje que interviene directamente con el alumno, en donde la percepción del maestro sobre relevancia en cuanto a la apreciación de los materiales, las relaciones interpersonales, las condiciones en las que se encuentra el grupo, las fortalezas, las dificultades de los educandos, la evaluación de estos, sin faltar, las necesidades que como profesores tienen o no se han cubierto. Se rescata en esta parte deficiencias en cuanto a la lectura en los alumnos además de que los materiales con los que cuentan en sus aulas para la enseñanza de la lectura son muy pocos, declaran que se les dificultado considerar los intereses de los alumnos debido a diversos factores, casi nunca han recurrido a la elaboración de textos libres, solo en algunas actividades que el programa de estudios ha sugerido.

La mayoría de los alumnos que atienden los docentes son los que muestran Dificultades Severas en el Aprendizaje, considerando que esto es un obstáculo más para fomentar el interés y gusto por leer, y por ende, el avance en el desarrollo de la habilidad de leer al igual que escribir. Tienen en cuenta que alumnos de grados avanzados aún no han consolidado la lectura siendo evidente que otros muestran problemas en la comprensión, además de existir apatía cuando realizan actividades relacionadas con leer y escribir.

Algo de relevancia fue la entrevista a los alumnos (Ver apéndice F), la cual rescata la percepción del centro de interés en donde se quiere impactar, ya contando con las entrevistas anteriores; se recopilan las opiniones y gustos de los alumnos acerca en lectura, escritura y expresión oral, para conocer sus intereses, sus gustos, sus desagradados, sus preferencias en cuanto a los diferentes tipos de textos, el porqué de su comportamiento hacia la lectura, claro es, que no se deja de lado el descubrir situaciones o factores que influyen en aprendizaje relacionados con los diferentes contextos, ya sea del aula, escuela o familiares. Esta entrevista con los alumnos, se apoya de una encuesta, pero, aclarando que no para términos cuantitativos sino cualitativos y más fidedignos. Por ejemplo, se destaca como resultado que los menores no muestran mucho interés por lo leído o abordado en la escuela en la asignatura de español, los del nivel de preescolar dieron a conocer que sí les gusta asistir a la escuela y que les gustan que sus maestras le lean cuentos y canten canciones, los de secundaria sienten un poco de atracción por abordar algunos instructivos, noticias y cuentos de los libros de la biblioteca.

Por su parte, en el nivel de primaria, los niños opinan que no saben leer bien, aunque sí escriben o saben transcribir textos, además de que a muchos no les gusta la asignatura de español porque dicen que leer es algo costoso o complicado. En algunos casos no se ha consolidado el nivel alfabético de la lecto-escritura aun cursando grados avanzados.

La fase II de la IAP, que es la coconstrucción del plan de acción, según Colmenares es en donde se delinear acciones a través de encuentro con los interesados (2012: 07). En esta parte a partir de los datos obtenidos por los entrevistados, externando los mismos sus necesidades e intereses, se delimitó la elaboración de una respuesta a las mismas por medio de una estrategia de intervención que es la una asesoría por medio de un

taller, involucrando ciertas medidas y corrientes teóricas que dan sustento a la intervención.

Se eligió la asesoría como estrategia de intervención debido a que desde la función directiva de educación especial, es una de las formas desde donde se puede intervenir para transformar la realidad educativa, aparte de que una de las áreas de mejora en los docentes de educación especial es que la asesoría como parte de sus funciones la han estado dando de manera informal. Dentro de esta asesoría se escogió el modelo de intervención según Nieto (2001: 152), es en donde el asesor es quien aconseja a través de conductas interpersonales directivas de información, también, proporciona materiales para ser aplicados que son diseñados por él mismo, puede existir por medio de esto demostración de prácticas ejemplares poniendo énfasis en la explicación, al igual que talleres. El taller dentro de la asesoría se escoge debido a los tiempos y a que las áreas de mejora son en colectivo, ya que este es una manera práctica de acceder a una mejora en conjunto poniendo en juego la experiencia de los participantes.

El nombre del taller se titula entonces, Favorecer el Gusto por Leer y las DSA, debido a que la problemática en el diagnóstico se enfoca a ello. Para sustentar el mismo, se hizo hincapié en optar por planearlo con forme a la opinión de algunos expertos por lo cual se recurrió a material bibliográfico considerando algunas fases, técnicas y dinámicas. Las fases del taller que se consideraron son inicial, central y final.

En la fase inicial se da una breve introducción sobre lo que se va a abordar, teniendo como finalidad orientar y motivar a los participantes, creando un ambiente de confianza, recogiendo las expectativas y temores, además de presentar los objetivos del evento, así como agendas, horarios y logística. En este caso, los aprendizajes relacionados con esta fase son, señalar qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de los alumnos, el recordar el concepto y las características de DSA, así como sus implicaciones en el ámbito académico, describir las funciones docentes enfatizando la asesoría y recordar qué es la asesoría y enlazarla con su función.

En la fase central, se diseña el profundizar sobre los temas a tratar, es decir, se analizan las recomendaciones sobre el gusto por leer según la parte teórica y expertos, se argumenta qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de sus

alumnos, se identifica desde diversas perspectivas el enfoque social y cultural del lenguaje, también se profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que se atiende. Por consiguiente, se relaciona la teoría del gusto por leer con los alumnos que presentan dificultades y se valora a la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones en el docente de apoyo de un servicio de educación especial, reconociendo sus tipos y apoyo teórico. Cabe destacar que se parte del intercambio de experiencias entre las personas participantes y se confrontaron con nuevos referentes críticos.

En la siguiente fase del taller que es la final, se considera producir una propuesta de intervención para asesorar a los docentes e intervenir con alumnos y padres de familia de manera directa, cumpliendo con el enfoque sociocultural del lenguaje y para valorar las actividades implementadas en un seguimiento.

Por su parte la fase III de la IAP, se corresponde con la ejecución del plan de acción que previamente se ha coconstruido y que representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes (Colmenares, 2011: 107), es en este momento en donde lo anterior descrito se enfrenta a la realidad, se pone en ejecución la asesoría por medio del taller en donde se tienen que aplicar las técnicas, las dinámicas, se tienen que recurrir al realizar ajustes si es que la marcha lo amerita, por ejemplo a los tiempos, a los materiales o a las actividades.

Y en la fase IV de la IAP, que según Colmenares (2011: 108) es la reflexión permanente durante el desarrollo de la investigación, la sistematización, la codificación, categorización de la información, y la consolidación del informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones; se consideran de gran ayuda los instrumentos de evaluación de la asesoría por medio del taller, que se pueden visualizar desde la guía de observación (Ver apéndice H) para valorar las actividades de inicio del taller, hasta los instrumentos para evaluar el desarrollo entre los cuales se tienen algunas técnicas que ayudan a medir la parte actitudinal como la del muñeco y el animómetro (Ver anexos 1 y 2), instrumentos de autoevaluación como los puntos pegantes (Ver apéndice I), misma que es una escala de apreciación en donde los participantes estimarán sus avances de acuerdo a estrategias adquiridas conforme al gusto

e interés por leer. Por otra parte, se tiene la heteroevaluación por medio de una lista de cotejo para demostrar lo aprendido sobre las DSA y sus características (Ver apéndice J); y una prueba de respuesta abierta para corroborar lo adquirido sobre la formalización de la asesoría y los tipos de la misma (Ver apéndice K). Cabe destacar que en la parte final del taller se contempla para apoyo a la reflexión sobre la práctica, una rúbrica para visualizar de manera integral los aprendizajes, misma que valorará una propuesta de intervención (Ver apéndice L).

Para esta reflexión, servirá también una lista de cotejo (Ver apéndice M) en donde los sustentantes de la asesoría valorarán la intervención del facilitador o asesor, que contiene rasgos a distinguir desde el dominio del tema hasta la planificación de las actividades, el uso de los tiempos de intervención, en corresponsabilidad de los resultados obtenidos.

Cabe señalar, que la técnicas y dinámicas utilizadas se pueden observar en el Anexo 3; por su parte, la planeación del taller donde se conjuga la utilidad de los instrumentos de evaluación, las actividades, los tiempos, los recursos, las sesiones, los objetivos y productos, se pueden visualizar en el Apéndice N.

CAPÍTULO

5

INFORME Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se llega el momento de analizar el procedimiento y la estrategia de solución del problema, en donde se observará la importancia del darle una solución a la problemática, los resultados relevantes obtenidos mediante la aplicación de la estrategia de intervención, el impacto que se obtuvo en cuanto a los aprendizajes logrados, y cómo influyeron las acciones al perfil del docente o personal de educación especial con quienes fue aplicada dicha estrategia.

En este capítulo también se realiza una valoración crítica de las técnicas y recursos que hicieron posible las actividades en la intervención, de igual modo la pertinencia o eficacia de los mismos, así como la importancia de la evaluación para la recopilación de resultados.

5.1 Antecedentes de la Intervención

Por medio de la IAP se hizo posible diseñar la intervención para favorecer el gusto por leer en alumnos con DSA por medio de la asesoría técnica pedagógica, impactando a la comunidad educativa desde la función directiva de la USAER K.

Dicha investigación se realizó con ayuda de un diagnóstico institucional utilizando técnicas e instrumentos como la observación, la entrevista y una pequeña encuesta pero con fines cualitativos (Ver apéndices A, B, C, D, E, F y G); con el propósito de interpretar la realidad de manera detallada.

Según la interpretación, la comunidad educativa se caracteriza por que los educandos a pesar de sus condiciones especiales muestran desinterés por el gusto por leer; los padres de familia no han mostrado los escenarios óptimos para influenciar en esta práctica importante para el avance académico de sus menores y por su parte, los docentes han pasado por alto diversas situaciones teóricas y pedagógicas para favorecer lo anterior.

Aunado a esto, también han descuidado un factor que dentro de sus funciones es de gran trascendencia para lograr una transformación de la realidad que es la de asesorar de manera formal a los padres de familia y a los colegas maestros de las aulas a las cuales brindan apoyo y seguimiento como educación especial.

Lo cual trascendió a pasar a una fase en la investigación que encaminó a darle solución oportuna a la problemática anterior mediante el diseño y aplicación de un taller que tiene por título “Favorecer el gusto por leer y las DSA” (Ver apéndice N), para que, mediante la asesoría técnica pedagógica, los maestros de apoyo de educación especial pudieran entrelazar la parte teórica mediante consejos de expertos en el gusto por leer, el afianzar sus conocimientos y consideraciones referente a las DSA y retomar la importancia sobre la asesoría formalizada puntualizando como referencia de igual manera, modelos teóricos. Después de la aplicación de dicho taller con fines de asesoría, se llega al momento de brindar los resultados sobre el análisis de la aplicación del mismo, haciendo posible la pertinencia de las actividades y decisiones tomadas.

5.2 Problema

El problema fue detectado en la comunidad educativa de la USAER K, y en lo que concierne a los alumnos, en su mayoría presentan dificultades severas en el aprendizaje aunado a que no tienen el gusto por leer lo cual ha repercutido en el poco avance académico y por ende, en el desarrollo de competencias que esta actividad favorece; los maestros de apoyo por su parte, no han entrelazado corrientes teóricas que estas condiciones necesitan para hacer frente a dicha situación, dejando de lado el asesorar de manera formal a los padres de familia y profesores regulares para proceder.

Esto es, por que los maestros no han recibido un asesoramiento al respecto relacionado con el qué considerar, referente a las necesidades y características reales de los alumnos, así como saber qué tomar en cuenta en el gusto por leer, cómo relacionar esto con las DSA y finalmente, de qué manera brindar una capacitación de manera formal con referentes teórico.

Cabe señala que, a pesar de que en educación especial el personal debiera estar preparado para asesorar a maestros regulares y padres de familia, rara vez se ha tenido la oportunidad en el contexto de la realidad situada, de recibir una profesionalización del cómo asesorar, sabiendo que no es lo mismo poseer el conocimiento a conocer el cómo hacer que las demás personas se apropien de él, considerando que esta capacitación se hace a personas adultas con características particulares.

La intervención se diseñó con la finalidad de transformar la práctica en la forma de trabajar con los alumnos, para que los asesorados consideraran desde los intereses de ellos sobre el gusto por leer, hasta las estrategias, recomendaciones de expertos, y sus condiciones especiales de los mismos.

5.3 Estrategia de intervención

La estrategia que se implementó fue una asesoría mediante el modelo de intervención que según Nieto (2001), se distingue porque el asesor es quien aconseja a través de conductas interpersonales directivas de información, también, proporciona materiales para ser aplicados que son diseñados por él mismo; puede existir por medio de esto demostración de prácticas ejemplares poniendo énfasis en la explicación, al igual que talleres de práctica.

Este modelo fue aplicado teniendo como objetivo que los docentes de educación especial adquirieran herramientas teóricas que ayuden a realizar una intervención para favorecer el gusto por leer en sus alumnos con dificultades severas en el aprendizaje; que profundicen mediante fundamentos teóricos las características de estas dificultades para que puedan considerar la población que atienden, y así favorecer el gusto por leer en sus alumnos; además, que fortalezcan sus conocimientos sobre cómo brindar asesoría a profesores y padres de familia, mediante referentes teóricos proporcionados.

El taller se dividió en 3 fases las cuales fueron: inicio, desarrollo y cierre. El inicio tuvo la finalidad de orientar y motivar a los participantes, crear un ambiente de confianza, recoger las expectativas, temores, presentar los objetivos del evento, así como agendas, horarios y logística; este inicio se dio en la sesión 1 llamada “El gusto e interés por leer”.

En este caso los sustentantes se iniciaron en la concientización de la importancia del taller, compartieron sus expectativas con ayuda de las dinámicas y técnicas propuestas, además de recuperar conocimientos previos. Como área de mejora en el inicio, se tuvo el enlazar los temas por medio de las dinámicas, ya que en última instancia parecieron que cada dinámica recuperaba conocimientos previos por separado.

Algo interesante es que los docentes ante el gusto e interés por leer, pareciera que en la puesta de los conocimientos previos lo atribuyeron a las características de sus

alumnos y no a lo cultural y contextual, además, el promotor de lectura de la USAER mencionó que ya se han implementado actividades de la estrategia estatal de lectura y escritura pero que los maestros ven a las actividades como una carga administrativa y no de manera funcional. En cuanto al tiempo, se habían destinado 30 minutos para las actividades del inicio de la primera sesión, pero debido a que los comentarios de los participantes se alargaron, se destinaron 30 minutos más para concluir con las actividades.

Para el desarrollo del taller, que fue la parte central del mismo, se dividió desde el desarrollo de la primera sesión hasta el cierre de la sesión tres. En el desarrollo de la sesión uno, a través de la elaboración de un collage (Ver anexo 4) los participantes plasmaron conforme a la teoría abordada, ¿qué es el gusto por leer?, ¿cómo repercute en el aprendizaje de sus alumnos?, y ¿qué recomendaciones hace falta por seguir según los autores abordados para mejorar el aprendizaje de los mismos?. Respecto a esto, en el producto los participantes explicaron de manera general el cómo se puede encausar el gusto por la lectura en especial lo rescatado en el esbozo de Porfirio Morán (2015), reconociendo que existen actividades que parecen que debieran hacerse pero que no se practican, como lo es el considerar los intereses de los alumnos de manera profunda, procurando que lo abordado y la clase motiven a los estudiantes y no lo vean como algo ajeno; por ejemplo, echar un vistazo al contexto y realizar lecturas relacionadas con juegos de video, películas, animales, sitios web, aplicaciones, entre otros. En otras palabras, se trata de contagiar la lectura aprovechando las vivencias y experiencias que cada estudiante posee.

Continuando con las recomendaciones que rescataron los participantes, valoraron el promover la lectura por medio de la escritura, es decir, mediante la elaboración de textos libres ya que esto, según los expertos suscitan la participación así como el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, tales como el análisis, la crítica, la reflexión, la interpretación y la creatividad; muy útiles para fortalecer estas en los alumnos con dificultades severas en el aprendizaje, que es de donde más debilidades muestran. También, se hizo importante el problematizar las situaciones de lectura para despertar la creatividad en un ambiente libre de presión promoviendo la elaboración de ideas.

Otra estrategia que se enfatizó fue que la interacción en las actividades de lectura debe girar en torno a componentes emocionales y personales, con acciones como promover el intercambio de las producciones escritas y realizar recomendaciones. Esto, mediante la utilización de una didáctica que propone Moran (2015) llamada crítica alternativa, donde la enseñanza se encuentra basada en el que se aprende, cómo se aprende y el para qué se aprende; brindándole a los estudiantes experiencias idóneas para que el profesor más que mediador, sea promotor del aprendizaje a través de una relación cooperativa, donde todos aprenden de todos incluyendo al maestro.

Otra de las situaciones que se determinaron en esta primera sesión, fue el rescate de intereses de los tipos de textos de acuerdo con el autor Felipe Garrido (2014), en donde por edad se constataron diferentes motivaciones, intereses y etapas, por ejemplo, algunos participantes aclararon qué tipo de textos pueden utilizar con sus alumnos de acuerdo a la edad, pero, siempre tomando en consideración que, como son alumnos de educación especial, existe una variación entre la edad mental con la edad cronológica, sin descartar por su puesto, la experiencias previas de acuerdo al contexto en donde se desenvuelven.

En cuanto a la actividad en donde tuvieron que debatir el enfoque del español, los sustentantes mostraron tener conocimiento en cuanto a lo que se menciona en el programa de estudio de español tanto en el 2011 como en el de aprendizajes clave; esto se reforzó con lo que mencionan Lerner (2001) y Cassany (1994), quienes retoman el aspecto social y cultural del lenguaje en el enfoque del español aparte de la funcionalidad en el mismo, ya que en las escuelas pareciera que solo se tiene esto en teoría porque en sí no se aterriza de manera significativa, llegando a la concluir lo importante es el encuentro cotidiano con los textos.

Por su parte en la sesión 2 llamada “Las dificultades severas de aprendizajes y el gusto por leer”, por medio de un mapa de ideas (Ver anexo 5) se rescató lo visto en la sesión anterior, resultando de utilidad ya que las actividades prácticas agradaron a los asesorados. De igual modo, se rescataron conocimientos previos sobre la comprensión que se tenía referente a las DSA de manera detallada por medio de una lámina rotafolio en donde todos participaron por medio de la escritura de frases.

Lo que sí estuvo un poco difícil, fue la presentación por medio de las diapositivas referente a este tipo de dificultades severas en el aprendizaje ya que al final surgieron muchas dudas mismas que se atendieron por el facilitador, porque a través del tiempo, los términos y las conceptualizaciones en el sistema educativo mexicano han ido cambiando y por ende, a la hora de atender las dudas, debe existir cierta preparación para responder argumentando de manera concreta dichos cambios o acontecimientos de manera sustentante y convincente, considerando también, que la saturación de la teoría en las diapositivas no fue muy alentadora. He aquí la importancia del dominio del tema, aunque hay que dejar claro que, todos aprenden de todos incluyendo al expositor, por lo que, todos cuentan con experiencias previas y conocimientos que, a la hora de compartirlos, ayudan a disipar las dudas.

En el estudio de casos para trasladar lo visto en las diapositivas a la práctica, se armó polémica debido a que las DSA se pueden confundir con el rezago educativo o con la discapacidad intelectual, pero poco a poco se fueron analizando los mismos y aclarando las diversas situaciones. Cabe destacar que la plenaria rotativa se combinó con la actividad del estudio de casos, ajuste que se realizó debido al tiempo y a la dinámica grupal.

En la actividad de juego de roles, que fue en donde se confrontaría la relación entre las dificultades severas en el aprendizaje y el favorecer gusto por leer, se pudo observar cómo las actitudes de los asesorados en cuanto al crear el ambiente de aprendizaje para los alumnos, fueron resaltando consideraciones importantes de acuerdo a las experiencias que, hasta el momento, la asesoría fue brindando.

El promotor de lectura de la USAER K, mencionó que estos aportes los expondría en el colectivo del programa de lectura ya que, el considerar que los alumnos especiales poseen características específicas, el enfoque hacia la lectura y las recomendaciones que se dan los expertos, no distan mucho de lo que se requiere; es decir, por un lado los alumnos con dificultades severas en el aprendizaje requieren fortalecer las habilidades del pensamiento, y el acto de realizar una actividad que incluya leer potencializa estas habilidades; así mismo, se requiere considerar la madurez que los educandos tienen para elegir las actividades, tomando en cuenta su edad mental, cronológica, sus intereses, y

sobre todo, el considerar la adecuación de las actividades a la hora de leer de acuerdo a las capacidades de los colegiales; ya que una de las características que distingue a los pupilos con dificultades de aprendizaje, es el conflicto que presentan en la lectura, la escritura y las matemáticas.

Con esto se tiene que, si el alumno aún no consolida la lectura y la escritura, los sustentantes mencionaron que de manera cotidiana pueden tener la experiencia de escuchar cuentos, leer videos y secuencia de imágenes, entre otros. En cambio, los alumnos que ya han adquirido estas habilidades pudieran acceder a la elaboración de producciones sencillas escritas para después compartirlas, pero referente a sus gustos e intereses, por ejemplo, noticias cotidianas, deportes, juegos, programas de televisión o publicaciones de internet.

Para el cierre de la segunda sesión, los participantes rescataron opiniones referentes a lo aprendido en donde demostraron el cambio de la concepción que tenían en cuanto a las condiciones específicas de sus pupilos, y lo relacionado con las recomendaciones sobre el gusto por leer. Algo que destacó en esta parte fueron los temores, en donde los participantes expresan la parte emocional sobre los obstáculos que tienen en cuanto al cambio de perspectivas referente a su práctica, la mayoría refirió a que en el nivel de educación especial estatal, la excesiva documentación junto con la carga administrativa siempre ha obstaculizado el trabajo, aunque en este caso, las evidencias se retomarían no para fiscalizar o para cumplir, sino por la convicción de mejorar, se les propuso que se expondrán experiencias a futuro para darle un seguimiento, y que más adelante se podría proponer una propuesta para brindarlo.

Continuando con la fase del desarrollo taller en la sesión tres, llamada “La asesoría para favorecer el gusto por leer”, en el inicio por medio de una dinámica y con ayuda de preguntas de andamiaje, se recuperaron conocimientos previos; casi todos los participantes acertaron en las respuestas argumentando sus opiniones. La dinámica apoyó a hacer divertidas las participaciones ya que, por medio de la coordinación motriz y la competencia, se amenizaron los lugares y el orden de las mismas.

En el desarrollo de la sesión, se obtuvo un producto que fue un mapa de ideas (Ver anexo 6) para la recuperación de conocimientos previos en cuanto a la práctica de la

asesoría con la comunidad educativa que, como personal de educación especial han realizado. En este sentido, los sustentantes externaron que se han asesorado de manera informal a los profesores y padres de familia, mencionaron que han brindado sugerencias para mejorar el aprendizaje de los menores.

Después, con ayuda de una presentación por medio de diapositivas, el facilitador expuso las diferentes formas de asesoramiento según el autor José Miguel Nieto Cano (2001), al igual que información sobre cómo aprenden los adultos según la bibliografía “Preparación y ejecución de talleres de capacitación” (2001).

En este sentido, los maestros comentaron que existen cosas que no habían considerado a la hora de asesorar, como el que existen modelos que especifican el cómo actuar dependiendo de la situación real que se tenga, por ejemplo, cuando se asesoran a padres de familia puede ser viable el modelo de intervención, siempre y cuando la sugerencia vaya desde la perspectiva de quien asesora; por consiguiente, si se asesora a un docente que tenga el conocimiento y experiencia, puede ser efectivo el asesorarlo desde el modelo de facilitación, en donde el asesor solo va ayudar a buscar la vía necesaria para que el asesorado, vaya descubriendo por sí mismo la solución a la problemática.

En esta cuestión resaltaron como importante en la teoría abordada, que los adultos suelen relacionar los aprendizajes con sus experiencias, responsabilidades, motivaciones y facilidades; también el reconocer factores de importancia como los temas que se tratan en la asesoría, mismos que deberán ser escogidos por los asesorados, claro ejemplo es cuando los padres de familia establecen o escogen los temas a trabajar durante el curso escolar mediante el área de psicología de la USAER. Otra de las características de relevancia a considerar a la hora de asesorar, es pensar que las personas dan importancia a que se vaya aplicando lo aprendido poniéndolo en práctica en sus vidas cotidianas, además de encontrar el espacio o temporalidad en que dará la asesoría ya que, por lo regular, este se torna muy limitado por las personas que se asesoradas, y finalmente, el meditar que los asesorados se sienten más en confianza cuando el ambiente aparenta ser informal.

La importancia de lo anterior radicó en considerar el rol del asesor ante personas adultas, como el partir de las experiencias y conocimientos previos de las personas participantes, de igual manera el poner énfasis en el nivel intelectual, práctico y emocional; también el identificar o clarificar las metas, priorizar los temas de acuerdo con las necesidades que se tengan, respetar la autorresponsabilidad del adulto, asegurarse de que el adulto sea escuchado participando de manera activa, profundizar los temas de acuerdo con el interés que vaya surgiendo y dar un enfoque práctico.

Para finalizar la sesión 3, se valoró la misma con una prueba de respuesta abierta (Ver anexo 7), misma que no fue del agrado de todos ya que opinaron que les gusta más las de opción múltiple, pero, fue de beneficio porque sirvió para que se diera una retroalimentación, además, se apoyó lo anterior por medio de fotografías de preguntas. En esta última actividad, los sustentantes se sintieron más en confianza y sin temor a equivocarse, ya que las dudas se resolvieron en plenaria.

Para concluir el taller, llegó la hora de hablar sobre el cierre de la misma, que se realiza por medio de la sesión número cuatro que lleva por nombre “La propuesta”, en donde como su nombre lo indica, el objetivo fue crear una propuesta de intervención en donde los sustentantes demostraran los conocimientos adquiridos durante el taller, esta es la parte en donde los asesorados optaron por realizar una planificación corta de actividades para demostrar lo aprendido, otros optaron calendarizar semana tras semana, actividades que cumplieran con lo visto, es decir, que fuesen dirigidas a los alumnos con dificultades severas en el aprendizaje favoreciendo el gusto por leer, el propósito fue dar un seguimiento a las actividades programadas mediante visitas posteriores del director al trabajo de los docentes, estas evidencias se pueden visualizar en el anexo 8. Dentro de estas, se acordó realizar un evento de lectura en la USAER, con el objeto de demostrar las actividades planeadas.

Por otro lado, cabe destacar que algo significativo en cada sesión, fue que se dio más tiempo del planificado para concluir con las actividades ya que se alargaban debido a los comentarios y argumentaciones que los maestros de apoyo hacían entre los temas abordados. El taller, solo fue una estrategia de la asesoría por medio de la intervención,

pero al dar la opción de crear una propuesta se toca la parte de la facilitación según Nieto (2001).

5.4 Perfiles parámetros e indicadores

De acuerdo con los Perfiles Parámetros e Indicadores se contribuyó a desarrollar las siguientes competencias docentes: “un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender; y un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad”. (SEP, 2018: 69-71).

La primera competencia mencionada, se fortaleció por medio de las actividades en el desarrollo de la asesoría, planeadas y dirigidas al análisis de las recomendaciones sobre el gusto por leer según la parte teórica de los autores expertos, también, por medio de la argumentación relacionada con el tema y el impacto que tiene en los alumnos considerando sus características particulares.

Del mismo modo, esta competencia se abordó en los ejercicios que ayudaron a identificar las diversas perspectivas del enfoque del lenguaje, y cuando se profundizó sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje, conteniendo además el entrecruce de los temas, es decir, el relacionar el cómo trabajar el gusto por leer en las dificultades que presentan los alumnos.

Por su parte la segunda competencia, se trabajó mediante el desarrollo y final del taller en donde se valoró la asesoría dentro de las responsabilidades y funciones del docente de apoyo de educación especial, al igual, se reconocieron los tipos de asesoría según el autor recomendado.

5.5 Técnicas y recursos

Las técnicas y recursos utilizados durante la asesoría hicieron posible la realización de la capacitación, ya que fueron punto medular en la ejecución de las actividades. El trabajar en equipo por medio de binas en el desarrollo de la sesión 1, fue pertinente ya el grupo con el que se trabajó es pequeño; el análisis de los materiales impresos mediante esta forma de trabajo fue pasivo pero lo que desencadenó la argumentación de las opiniones fue la técnica del collage (Ver anexo 4), debido a que en este ejercicio no se

trató de escribir sino de representar por medio de recortes y esquemas mentales poniendo en juego la creatividad.

No obstante, el debate pro-contra que se utilizó en la primera sesión, contribuyó a defender desde diversas perspectivas cómo ha sido el trabajo que se ha brindado desde los diferentes enfoques de la enseñanza de la lengua, analizados con anticipación.

Un material que apoyó en la capacitación fue el uso de diapositivas, dado que contuvieron parte medular del apoyo teórico, aunque una de las áreas de mejora fue que hubo muchas plantillas, lo que hizo un poco tediosa la exposición del facilitador. Esto fue a causa de que, por medio de la presentación se abordaron desde una misma temática tres referentes bibliográficos distintos con carga considerable de información. Lo que se reflexionó fue que, hay que utilizar un mínimo de palabras a la hora de elaborar las diapositivas, siendo de importancia el tipo de letra, los tecnicismos utilizados y el formato de la presentación de acuerdo con la iluminación.

En el desarrollo de la sesión 2, se reconoció que hubiese sido importante utilizar menos técnicas, ya que después de la presentación con diapositivas se recurrió al estudio de casos en el cual se analizaron a personas que pudiesen tener Dificultades Severas en el Aprendizaje, para después realizar una plenaria rotativa con el objetivo de trabajar el gusto por leer en alumnos con estas dificultades.

Aunado a lo anterior, se hizo un juego de roles para demostrar nuevas prácticas aparte de tener planeado el concluir las opiniones a través de una producción artística; es este sentido, hubiese sido pertinente escoger entre el juego de roles o la producción artística, o bien, ejecutar estas actividades en otra sesión, en vista de que, por la sobre carga de actividades se puede perder el rumbo del propósito de la capacitación. Cabe considerar que la producción artística ya no se llegó a realizar por el factor tiempo.

En el cierre de la sesión 2, se utilizó una técnica para retroalimentar que es la del muñeco (Ver anexo 2), donde por medio del dibujo de esta figura en cada una de sus partes los participantes manifestaron sus pensamientos, las discrepancias o diferencias, y las relaciones entre los temas abordados, que fueron las dificultades severas en el aprendizaje y el gusto por leer.

Consecuentemente en el desarrollo de la sesión 3, ayudó al mismo la técnica del mapa de ideas y las diapositivas como materiales para, profundizar acerca de la teoría sobre las diferentes formas de asesoría según los referentes teóricos. En este aspecto, la exposición en el presentador gráfico facilitó tanto la explicación como la apropiación de aprendizajes ya que permitió organizar la información de manera detallada. Para retroalimentar el cierre de esta misma sesión, se hizo uso de otra técnica llamada fotografía con preguntas, la cual ayudó a los docentes a identificar los diferentes tipos de asesoría, aunque algunos se equivocaban se reivindicaba el camino de manera grupal.

Para el desarrollo de la sesión 4, se optó por una retroalimentación mediante la plenaria rescatando fortalezas, inquietudes así también áreas de mejora, y al finalizar la sesión, se desarrolló la técnica del dibujo del antes y el después, en donde los participantes plasmaron el cumplimiento de los objetivos; al principio mostraron un poco de apatía por dibujar pero, al transcurrir la actividad participaron todos.

En esta parte, se dieron a conocer diversas conclusiones como el mejorar la práctica con los alumnos que se atienden por parte de educación especial, el tomar las actividades de fomento a la lectura de manera transversal como parte del quehacer cotidiano con el objetivo de ir construyendo una cultura hacia este hábito, el fortalecer las habilidades del pensamiento de los estudiantes por medio de actividades de lectura y escritura, el de desarrollar el gusto por la lectura a través de la escritura y, tomar con seriedad a la asesoría a los padres de familia y colegas de las escuelas para favorecer el gusto por leer en los alumnos atendidos.

Considerando que no sólo se implementaron técnicas y en vista de que también se ejecutaron dinámicas, en el autorretrato, al inicio de la sesión 1 se motivó a los participantes para entrar en confianza al iniciar las actividades, al igual que la ficha de expectativas y temores, se pudieron rescatar algunas opiniones que los participantes manifestaron como considerar si lo abordado acrecentaría al final la carga administrativa o si realmente serviría para la mejora de la práctica.

Un temor que expresaron fue el respeto hacia las participaciones y hacia las opiniones, por lo cual se manifestaron algunos acuerdos para hacer posible a las mismas,

estas giraron en torno al uso del celular, a pedir la palabra con orden, a respetar cada una de las participaciones, a saber escuchar y a atender a todas las opiniones.

Por su parte, las dinámicas acróstico y telaraña, así como las técnicas de la lluvia de ideas y el panel de conceptos verdadero o falso, se consideraron pertinentes debido a que los sustentantes accedieron a las mismas de manera positiva, aunque se adecuaron de acuerdo a las circunstancias que se fueron presentando. El trabajar con adultos a través de técnicas y dinámicas, hizo que la capacitación fuera amena y menos teórica, permitiendo compartir las experiencias.

En el inicio de la segunda sesión, ayudaron a la recuperación de los conocimientos previos la técnica del mapa de ideas por medio de una frase o palabra escrita colocada a la vista de todos, lo que ayudó a rescatar lo visto en sesiones anteriores de manera práctica; al igual la lluvia de ideas, sirvió para que de manera concreta se rescataran saberes previos de otras temáticas importantes para las actividades.

Otras dinámicas que hicieron posible el formar equipos al azar, fueron la de encontrar las parejas por medio del sonido de los animales, con la finalidad de analizar material impreso referente a los diversos enfoques del lenguaje. Hablando del inicio de la sesión 3, una dinámica que ayudó a la recuperación de los conocimientos previos fue la de elefante y palmera (Ver anexo 3), misma que, como es de coordinación motriz y competencia, favoreció el que las participaciones fuesen agradables.

Algunas dinámicas que utilizadas en niños pudieran parecer trilladas, con adultos puede funcionar, tal es el caso del marcador caliente, en donde parecido a la papa caliente se abrió el juego de azar para controlar las participaciones de manera divertida, des esta manera se abrió la recuperación de percepciones previas en la sesión 4 de la capacitación.

Hasta el momento ya se ha hecho mención de algunas dinámicas y materiales que hicieron posible el trabajo, pero es de relevancia considera algunos que lograron dinamizar las actividades, tales como los bibliográficos, que facilitaron el sustento teórico de los ejercicios, aunque las personas en algunas ocasiones consideraron que fue demasiado material de este tipo.

Las diapositivas fueron de utilidad al exponer, contemplando que la desventaja es que se necesita para la proyección de las mismas una computadora y un proyector multimedia, de igual modo, los recortes en revistas para el collage, la rafia para la dinámica de la telaraña, los videos para el estudio de casos, los diversos formatos en tamaño cartulina, entre otros, hicieron posible el análisis y la reflexión de los temas. La preparación de las técnicas, dinámicas, recursos y materiales, son de trascendencia para la planeación ya que, sin ellos, sería más difícil desarrollar las acciones, dependiendo del diseño y la utilización de los mismos, es que los participantes se apropian de los aprendizajes.

5.6 Evaluación

Para verificar qué tanto se avanzó y qué tanto se valoraron los resultados que dieron las acciones planificadas, se puntualiza a la evaluación en la intervención. Esta se realizó por parte de algunos instrumentos tales como la guía de observación (Ver apéndice H), en donde se pudieron valorar algunos aspectos en la fase inicial de la asesoría, pero de manera introductoria en cuanto al rescate de conocimientos previos en cada una de las temáticas a abordar dentro de esta, con el propósito de que durante la misma se aclararan durante las actividades.

Esta guía de observación permitió el registro adecuado de las impresiones de los docentes, el setenta por ciento mostró conocimientos infundados sobre el gusto por leer y por la asesoría desde la función del personal de educación especial, aunque de alguna manera manifestaron que es algo importante, por el contrario, noventa por ciento del grupo demostró tener conocimientos antepuestos sobre las DSA y sus implicaciones en el ámbito académico, aunque existió confusión entre la terminología utilizada anteriormente que era la de problemas en el aprendizaje.

Algunos instrumentos se dirigieron a considerar el rumbo desde la parte actitudinal como el animómetro (Ver anexo 1) con las preguntas guías de ¿cómo me sentí? y ¿cuánto avancé?, claro ejemplo es el cierre de la sesión 1, espacio donde los participantes manifestaron haber dejado de realizar prácticas que favorecen el gusto por leer, además, de dejar de considerar importante esta actividad para el desarrollo de habilidades del pensamiento en sus alumnos atendidos.

Mas adelante, la manera de evaluar por medio de los puntos pegantes fue una escala de apreciación (Ver apéndice I), en la cual las categorías fueron: nada, poco, mucho y muchísimo. Aquí, el setenta por ciento de los asesorados manifestó estar aprendiendo mucho sobre las estrategias para favorecer el gusto por la lectura en los alumnos, el fortalecimiento de la relación entre la lectura y las habilidades de los estudiantes, entre lo necesario para cambiar el panorama en el gusto por leer en el contexto.

También dieron a conocer el haber aprendido en cuanto a los intereses de sus alumnos en la lectura, conforme a sus edades por medio de las recomendaciones de los expertos, además de volver a afianzar las diferentes perspectivas de acuerdo con los enfoques sobre la enseñanza de la lengua de acuerdo con los materiales impresos. Dos docentes manifestaron que ya tenían afianzado los enfoques sobre la enseñanza de la lengua acorde a lo que aportan los programas de estudio pero que, no conocían las perspectivas de algunos autores como Cassany (1994) y Lerner (2001).

Poco después, se utilizó como auxiliar la técnica del muñeco (Ver anexo 9) como instrumento de evaluación cualitativa en la retroalimentación de la sesión 2, el ochenta y cinco por ciento de los participantes profundizaron sobre las características de las dificultades severas en el aprendizaje, así como el esclarecer algunas diferencias con otras condiciones.

En la misma sesión, se utilizó una lista de cotejo con el propósito de demostrar algunos aprendizajes en donde los participantes asociaron el concepto de las dificultades severas conforme a la teoría revisada, que fueron las normas de control escolar, el DSM 5, y los lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial; así también, correspondieron la teoría sobre el gusto por leer y la relación con estas dificultades además de argumentar acciones a emprender para favorecer el gusto por leer.

No obstante, en la tercera sesión, se recurrió una prueba de respuesta abierta, instrumento que no fue muy del agrado de los participantes, puesto que la mayoría manifestó que hubiesen preferido una de opción múltiple, porque de esta manera se guiarían al escoger la respuesta. Pero, al resolver la evaluación, los asesorados

manifestaron haber reconocido los tipos de asesoría dando muestra de lo aprendido durante el desarrollo de las actividades, por lo que, le brindaron importancia al valorar la asesoría a futuro de manera formal y con sustento, dentro de sus actividades cotidianas. Manifestaron que esta práctica valorará su trabajo y de igual forma, se tendrán sustentos tangibles de las acciones que se realicen.

En la parte del cierre, se hizo uso de una rúbrica y una lista de cotejo (Ver apéndices L y M), en la primera la ponderación en los niveles de logro fue no logrado, suficiente, satisfactorio y bueno; en este caso se valoró la creación de una propuesta de intervención, se les dio la opción que fuese alguna planificación de actividades o calendarización de las mismas, con la condición que contuviera los aprendizajes abordados durante todo el taller; setenta por ciento obtuvo un nivel satisfactorio y el resto bueno, al contemplar en la misma la asesoría como tal con la finalidad de incluir el enfoque social y cultural del lenguaje, incluyendo las recomendaciones que los autores abordados realizaron sobre el gusto por leer, respetando lo que abordó de manera teórica sobre las DSA y consecuentemente, uno de los modelos sobre los diferentes tipos de asesoría.

Cabe indicar que también se evaluó al facilitador o asesor mediante una lista de cotejo, las fortalezas que se arrojaron en esta parte fueron relacionadas con la recuperación de conocimientos previos antes de abordar las actividades, al igual que la resolución de las dudas, el considerar la oportuna retroalimentación, el que la evaluación fue acorde a los aprendizajes y actividades, la utilización de recursos materiales pertinentes, la actitud positiva del asesor para crear un ambiente de confianza, y lo funcional de los temas abordados; de la misma forma, se puede apuntar que las áreas de mejora giraron en torno al uso del tiempo, la optimización de este y la practicidad de algunas actividades, como la exposición con diapositivas, misma que se tornó teórica. En esta última cabe mencionar que, por las características de la capacitación, sería mejor en futuras ocasiones no cargarse de mucha teoría en este tipo de actividades como la exposición, esta debe darse a la par de lo práctico y el constante cotejo con la experiencia de los participantes.

Para concluir se puede comentar que el diseñar una asesoría con sustento teórico en un modelo de capacitación, es de gran importancia ya que las realidades y situaciones que van surgiendo desde la función directiva son muy diversas, misma que en este caso abarcó desde atender las DSA en conjunto con una condición primordial para el desarrollo de las competencias y aprendizajes de los alumnos que es el gusto por leer, esto es algo que va más allá de lo académico ya que abarca la parte cultural y social, además de intervenir con los docentes desde la gestión directiva.

Por su lado, la IAP propició una ayuda primeramente para la creación del diagnóstico institucional y tener de dónde partir, involucrando a la comunidad educativa por medio de las entrevistas, se corrobora que, este tipo de investigación en el ámbito educativo se acopla a las necesidades y agentes que se tienen. Así pues, cada una de las fases de la investigación fue de apoyo para trazar el camino desde el descubrimiento de las fortalezas y áreas de mejora, la construcción del plan de intervención, la aplicación hasta la evaluación. Este tipo de intervención servirá para que en futuras circunstancias, ayuden al profesional de la función directiva de educación especial a ser un investigador para poder involucrarse con sus colegas y compañeros de la educación para poder buscar soluciones a problemáticas y situaciones, además de poder comprenderlas y si es posible, transformarla para una mejora continua.

5.7 Retos y perspectivas

El director de USAER, en un futuro puede accionar por medio de la asesoría técnica pedagógica basada en referentes teóricos para dar soluciones educativas, considerando al taller como una herramienta que ayuda a enlazar a los materiales, recursos y acciones para la capacitación, además de brindar acompañamiento en la intervención, siendo una solución para la asesoría a personas adultas; así mismo, se considera que el favorecer el gusto por leer en los alumnos puede atender el desarrollo de habilidades en ellos, incluyendo los que presentan DSA. Para favorecer este gusto por leer, se deben considerar a profundidad los gustos, intereses, características, al mismo tiempo que el nivel de maduración de los pequeños, así como su edad mental y cronológica.

También, se constata que los aportes de los autores en cuanto al gusto por leer hacen valer los diferentes enfoques del español, estos pueden abrir caminos o

alternativas para que los docentes y directivos sean agentes de cambio para la comunidad escolar; como ya se ha mencionado, se deben tener en cuenta de manera profunda las situaciones y características que se tienen en el contexto inmediato.

El reto del investigador es adoptar en futuras intervenciones a la IAP para ayudar a buscar soluciones y mejorar continuamente la realidad de la práctica educativa, explotando los beneficios que conlleva trabajar a través de esta estrategia, buscando opciones por medio del análisis de los datos cualitativos. Ya sea en el actuar desde la dirección de una USAER o desde cualquier otro ámbito educativo, es una buena opción para mejorar de manera profesional y con corresponsabilidad, formalizando la aplicación de instrumentos apegándose a las fases que este tipo de exploración proporciona.

Además, es de resaltar que el directivo en un agente que trabaja y se involucra con individuos, los productos en esta instancia no son materiales o económicos, es relacionarse con los docentes y demás actores, para que trabajen o accionen en favor de los estudiantes, y así vayan desarrollando herramientas o aprendizajes que sirvan para su formación como ser humano y futuro ciudadano; es por eso que, este tipo de investigación va acorde y apegada a esta forma de vida laboral. Sería útil, que los trabajadores de la educación se conviertan en constantes investigadores para tratar de ser cada vez mejores en la práctica y así, atreverse a experimentar o probar diversas soluciones.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Fue un parteaguas en la atención del problema la Investigación Acción Participativa (IAP), de igual manera la argumentación de esta estrategia metodológica, la fundamentación teórica del mismo problema, así como de la intervención; debido a que ayudaron al investigador a proponer una asesoría a través de un taller, que capacitó a los docentes sobre el cómo intervenir en el gusto por leer, considerando las particularidades especiales de sus alumnos

Aunque los resultados no se lograron en su totalidad, los sustentantes se apropiaron de una idea en cuanto a la manera de intervenir con sus educandos; en algún momento durante el acompañamiento, se pudo observar un cambio en cuanto a la planificación y/o diseño de las actividades.

Se llegó a reflexionar sobre la importancia de la formalización de la asesoría a la comunidad que está comprometida directamente con los alumnos, misma que son los docentes y los padres de familia. Esto no quiere decir que de ahora en adelante todos los docentes van a realizar la asesoría formalmente, porque solo se puede considerar realizando un posterior acompañamiento prolongado, a la vez, impactó de manera negativa el corto tiempo y los espacios, pero sí se logró sensibilizar mediante referentes teóricos, en cómo o de qué manera asesorar de acuerdo con las circunstancias determinadas que se vayan presentando.

Los docentes concientizaron, las características específicas de las dificultades severas en el aprendizaje, sus diferencias con otras situaciones que impactan en el aprendizaje y lo que se debe considerar al trabajar con la población de alumnos que presentan estas particularidades.

Referente al gusto por leer, se señala el avance de los menores en el interés que ponen en las actividades que sus docentes les proponen, aunque, todavía existen algunas prácticas o ideales que no del todo suelen dejar los profesores, esto es, porque de alguna manera en algunos casos se queda una resistencia al cambio por el miedo a experimentar perspectivas.

Como el taller se dio en varias sesiones, el director se tuvo la oportunidad de visitar las aulas así como revisar planificaciones, en el lapso de tiempo o intervalo que se destinaba para la siguiente reunión de la capacitación; los participantes dieron muestra que poco a poco fueron adoptando nuevas formas para abordar las actividades con la teoría revisada.

De alguna manera, los productos e instrumentos de evaluación utilizados demostraron que los colaboradores cambiaron sus perspectivas de concebir la realidad y la respuesta hacia las problemáticas presentadas, esto constató de igual manera con las participaciones, pero es importante reconocer que el intensificar el acompañamiento, hubiese dado la oportunidad de verificar lo apropiado en el aterrizaje de la práctica.

En cuanto a la asesoría por parte de la función directiva, se puede notar que el modelo para poder accionar va a depender de la situación que se presente. En este caso, se aplicó desde la intervención. Aunque el taller tuvo áreas de mejora como el exceso de teoría en algunas sesiones, también tuvo beneficios palpables, como el inicio del cambio, pero involucrando a todos los actores en la reflexión y aportes, es en este aspecto cuando en la investigación de carácter participativa, el director solo es un agente y parte de un equipo, en donde la solución al problema es compartida.

Referente a los aprendizajes que se pretendían en los docentes con la capacitación, resultaron pertinentes y acordes, aunque se debe reconocer que el acompañamiento es de gran relevancia en una asesoría, práctica que faltó fortalecer en esta investigación para verificar más a profundidad los resultados.

Se concluye que el director, puede accionar por medio de la asesoría técnica pedagógica para dar soluciones educativas, considerando al taller como una herramienta que ayuda a encontrar el hilo de la madeja para la intervención, siendo una solución para la asesoría a personas adultas, así mismo, se considera que el favorecer el gusto por leer en los alumnos puede atender el desarrollo de habilidades en ellos, incluyendo los que presentan dificultades severas en el aprendizaje. Para favorecer este gusto por leer, se deben considerar a profundidad los gustos, intereses, características, al mismo tiempo, el nivel de maduración de los pequeños, así como su edad mental y cronológica.

No obstante, los aportes de los autores en cuanto al gusto por leer haciendo valer los diferentes enfoques del español, pueden abrir caminos o alternativas para que los docentes y directivos sean agentes de cambio para la comunidad escolar, teniendo en cuenta de manera profunda y como ya se ha mencionado, las situaciones y características que se tienen en el contexto inmediato.

Los vacíos que se resaltaron en la investigación, apuntan en cuanto a la actitud de algunas personas para lograr un cambio, temáticas que se puede analizar en futuras investigaciones, que además, van de la mano con la gestión directiva y se apegan al paradigma crítico social. Es de reconocerse, que constantemente se exponen diversas problemáticas en el que hacer educativo, pero, para poder brindar una respuesta a las mismas, estas se deben categorizar para así partir de lo más prioritario y concreto, hasta lo más complejo.

El reto del investigador es adoptar en futuras intervenciones, a la investigación acción participativa para ayudar a buscar soluciones y mejorar continuamente la realidad de la práctica educativa, explotando los beneficios que conlleva a través de esta estrategia, buscar opciones por medio del análisis de los datos cualitativos. Ya sea en el actuar desde la dirección de una USAER o desde cualquier otro ámbito educativo, es una buena opción para mejorar de manera profesional y con corresponsabilidad, formalizando la aplicación de instrumentos apegándose a las fases que este tipo de exploración proporciona.

Además, es de resaltar que el directivo en un agente que trabaja y se involucra con personas, los productos en esta instancia no son materiales o económicos, sino que los docentes y demás actores, trabajen o accionen en favor de los estudiantes, para que vayan desarrollando herramientas y aprendizajes que sirvan para su formación como ser humano y futuro ciudadano, es por eso que, este tipo de investigación va acorde y apegada a esta forma de vida laboral. Sería útil, que los trabajadores de la educación se conviertan en constantes investigadores para tratar ser cada vez mejores en la práctica y así, atreverse a experimentar o probar diversas soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Ander-Egg, E. (1994). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Argentina. Magisterio del Río de la Plata. Pág. 27.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Estados Unidos de América. pp. 38-39.
- Cassasus, J. (2000a). Problemas de la Gestión en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B. Santiago: UNESCO.
- Cassasus, J. (2007b). La educación del ser emocional. Chile: Cuarto Propio. Pág. 51.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro (pp. 96-106). Madrid: Santillana.
- Goodman, K. (1997). El lenguaje integral: una forma sencilla de desarrollar el lenguaje, Cap.1. En: El lenguaje integral. España: Aique.. pp. 9-13.
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?, Cuaderno de Discusión, 6. México. Pág. 18.
- Latorre, A. (2007). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Grao. Pág. 28.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). Enseñanza del Lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. México, Edere, pp. 23-35.
- Lomas, C. (2011). Enfoque comunicativo: enseñar a reflexionar sobre el uso lingüístico. Entrevista por Ysabel Gracida. Doc. MEB, UPN. México. Pág. 26.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2008). Elaboración de diagnósticos Participativos. Chile. Pág. 3.
- Nieto, J. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Jesús Domingo Segovia (coord.) Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona, España: Octaedro. pp. 147, 152, 160, 166.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias por enseñar. Barcelona.

- SEP. (2010a). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuelas de Calidad. México: CONALITEG. P. 55.
- SEP. (2011b). Marco para el diseño y desarrollo de programas de educación continua y superación profesional para maestros de Educación Básica en servicio 2011-2012. México.
- SEP. (2011c). Plan de estudios 2011. México: CONALITEG.
- SEP. (2011d). Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México. CONALITEG. Pág. 44.
- SEP. (2011e). Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, Primer Grado. México: CONALITEC, Pág. 225.
- SEP. (2011f). Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria Tercer Grado. México. CONALITEG. Pág. 247,248, 281.
- SEP. (2011g). Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria Sexto Grado. México. CONALITEG. Pág. 280-281.
- SEP. (2011h). Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria Español. México. CONALITEG. Pág. 145,146.
- SEP. (2012i). Guía práctica para la elaboración del PETE y PAT. México: CONALITEG.
- SEP. (2013j). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica. México. CONALITEG.
- SEP. (2014k). Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. México: CONALITEG.
- SEP. (2016l). Artículo 41. Ley General de Educación. México.
- SEP. (2017m). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Lengua Materna Español. México, CONALITEG, Pág. 165.
- SEP. (2017n). Lengua Materna Español en Educación Básica. Aprendizajes Clave. México. CONALITEG. pp. 162,165, 178, 182.

SEP. (2019ñ). Taller de Capacitación Hacia una Nueva Escuela Mexicana. México: CONALITEG.

SEP. (2019o). Orientaciones Para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua. México: CONALITEG.

SEV. (2017). Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el estado de Veracruz. México. Pág. 46.

UNESCO. (1990a). Declaración Mundial de Educación para Todos. Educación para todos.

UNESCO. (2000b). Foro Mundial sobre la Educación. Parte II: Mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos.

UNESCO. (2008c). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". España. Pág. 6 - 8.

Partes de libro

Cassany et al. (1994). Las habilidades lingüísticas. Enseñar Lengua. Barcelona: Graó. pp. 89, 203.

Kalman, J. (1992). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. En: Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. México, DIE-CINVESTAV. pp. 37-44.

Lerner, D. (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". Biblioteca para la actualización del magisterio. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 25-37.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Colombia. pp. 32, 35, 120

Artículo de revista

Aristizabal, C. (2008). Teoría y metodología de la investigación. Colombia. pp. 27,37,38-40, 83.

Colmenares, M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421. pp. 106, 107, 108.

Morán, P. (2015). Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651960001.pdf>.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica. Núm. 14. España: Pág. 4.

Artículo o libro tomado de la web

Gobierno Federal. (2007a). Plan Nacional de Desarrollo. México. Tomado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

Gobierno Federal. (2007b). Programa Sectorial de Educación. México. Tomado de <https://www.gob.mx/sfp/documentos/programas-sectoriales-del-gobierno-federal-2007-2012>

Gobierno Federal. (2013c). Plan Nacional de Desarrollo. México. Tomado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>

Gobierno Federal. (2013d). Programa Sectorial de Educación. México Tomado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>

Gobierno Federal. (2013e). Ley General del Servicio Profesional Docente. México. Tomado de http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf

Marqués, P. (2000). "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación" (las competencias necesarias para una persona que se dedique a la docencia, en el aparatado de la formación de los docentes). Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>

- Pérez, Nadia (s/f). El Diagnóstico Socioeducativo y su importancia para el Análisis de la Realidad Social. México D.F. Tomado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1005/1/Diagnostico%20socioeducativo.pdf>
- Quezada et al. (2001). Preparación y ejecución de talleres de capacitación. República Dominicana. pp. 16, 18, 19, 26, 32. Tomado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Republica_Dominicana/ccp/20120731051903/prepara.pdf
- SEP. (2015a). Las Estrategias Globales de Mejora. Tomado de http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Ficha-EstrategiaGlobalMejoraEscolar_TJN.pdf.
- SEP. (2014b). Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México. Tomado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- SEP. (2018c). Perfiles Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. CNSPD. México. pp. 69-71. Tomado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf
- SEP. (2018d). Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con funciones de dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en educación Básica. CNSPD, México. pp. 46-49. Tomado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPE_Directores_080118.pdf
- SEP. (2019e). Anexo 1. Normas de control Escolar. México. Tomado de: https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo_02052019.pdf.
- SEP. (2019f). Ley General de Educación. México. Tomado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>



APÉNDICES

APÉNDICE A
ENTREVISTA A PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
DATOS GENERALES

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

Usted es: Docente de apoyo _____ Psicólogo _____ Otro _____

OBJETIVO

Recabar datos relevantes acerca del funcionamiento de la USAER referente a la enseñanza de la lengua.

INSTRUCCIONES

Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Para usted, cómo se da el proceso de educación inclusiva en las escuelas a las que brinda apoyo?
2. ¿A cuánta población brinda atención y qué características presentan la mayoría de sus alumnos?
3. ¿Qué leen sus alumnos en la escuela?
4. ¿Qué escriben?
5. ¿Sobre qué platican entre ellos?
6. ¿Sobre qué platican con usted?
7. ¿Conoce los intereses de sus alumnos y cuáles son?
8. ¿Cómo fomenta usted el gusto e interés por la lectura en sus alumnos?
9. ¿Lleva a cabo algún programa o actividades para ello?
10. ¿Utilizan medios electrónicos o tiene acceso a ellos?
11. ¿En su perspectiva, qué problemáticas o BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) existen en la comunidad que afecte el aprendizaje de los alumnos?
12. ¿Muestran dificultades en la lectura, y si su respuesta es afirmativa, a qué cree que se deba esto?
13. ¿Muestran dificultades en la escritura, y si su respuesta es afirmativa, a qué cree que se deba esto?
14. ¿Muestran dificultades en la expresión oral, y si su respuesta es afirmativa, a qué cree que se deba esto?
15. ¿Cree que sus alumnos saben escuchar o demuestran esta habilidad?
16. ¿El contexto en el cuál se desenvuelven sus alumnos, muestran dificultades al leer, escribir y al expresarse y manifestar ideas, emociones, pensamientos de acuerdo con diversas situaciones determinadas?
17. ¿Existen BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) que estén relacionadas al desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión oral en los alumnos?
18. ¿Existen condiciones individuales en los educandos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura, escritura y expresión oral?

19. ¿Cómo ha atendido estas condiciones?
20. ¿Cree que las dificultades en cuanto al desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión oral de sus alumnos se deba más a las BAP en el contexto o a las condiciones individuales de cada uno?
21. ¿Las actividades que implican leer, escribir, hablar y escuchar, se apoyan con textos de interés de los alumnos o se ocupan los que existen en la biblioteca o bien, que se sugieren en el programa de estudios?
22. ¿Con qué materiales de interés de los alumnos cuenta su aula para la enseñanza del español? (Libros, Loterías, Memoramas, Juegos, Biblioteca del aula, otros).
23. ¿En qué condiciones se encuentran?
24. ¿Ha considerado los intereses y gustos de sus alumnos para abordar textos en clase y escribir textos? ¿cuáles?
25. ¿Ha recurrido a la elaboración de textos libres conforme a sus gustos de sus alumnos?
26. ¿Implementa actividades para fomentar el gusto por la lectura como juegos el uso de la biblioteca u otros?
27. ¿Cómo evalúa sus avances en lectura, escritura y expresión oral de sus alumnos?
28. ¿Cómo apoyan los padres de familia en con las dificultades mencionadas?
29. ¿Cómo realiza la retroalimentación en lectura, escritura y la expresión oral?
30. ¿Cómo ha apoyado educación especial para disminuir las dificultades en lectura, escritura y expresión oral?
31. ¿Cómo es la intervención de educación especial?
32. ¿Qué resultados ha dado en sus alumnos?
33. ¿Qué fortalezas rescata del servicio que brinda la USAER D12 y el trabajo de la escuela en cuanto al desarrollo de habilidades em lectura, escritura y expresión oral?
34. ¿Cómo brinda asesoría a sus docentes que apoya?
35. ¿Considera que necesita asesoría en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y expresión oral de los alumnos que atiende?
36. ¿Considera que existen factores externos a la escuela o a la USAER que afectan la dinámica de trabajo para mejorar las competencias comunicativas de sus alumnos?, ¿Cuáles?
37. ¿Bajo su perspectiva qué debilidades podría comentarnos que observa en su intervención?
38. ¿Qué fortalezas cree que exista?
39. ¿Cuáles son las amenazas?
40. ¿Podría mencionar qué áreas de oportunidad considera?

APÉNDICE B

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

Usted es: Padre de familia _____ Tutor _____ Otro _____

OBJETIVO

Recabar datos relevantes acerca del contexto familiar relacionados con la lectura, escritura y expresión oral.

INSTRUCCIONES

Conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Quiénes integran su familia y cuántos hijos tiene en la escuela?
2. ¿Con qué medios de comunicación e información cuenta en su casa o tiene acceso?
TV _____ Teléfono _____ Internet/PC _____ Celular _____ Tableta _____ Periódico _____
3. ¿A qué se dedica?
4. ¿Hasta qué grado de escolaridad estudió?
5. ¿Cómo se traslada su hijo a la escuela y a qué medios de transporte tiene acceso?
6. ¿Qué expectativas tiene de su hijo o hija, o qué quiere que su hijo logre en la vida?
7. ¿Cómo le ayuda usted a su hijo o hija en sus tareas que implique leer y escribir?
8. ¿Qué actividades realizan sus hijos en casa que implique leer, escribir o dialogar?
9. ¿Cómo es su participación en la escuela con actividades que impliquen leer, escribir o dialogar?
10. ¿Tiene dificultades su hijo en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y dialogar?
11. ¿Cree que su hijo (a) muestre algunas dificultades para comunicarse?, ¿cómo cuáles?
12. ¿Tiene libros en casa?
13. ¿Qué leen en casa?
14. ¿Sobre qué habla su hijo (a) en casa?
15. ¿Sobre qué escribe o dibuja su hijo en casa?
16. ¿Cree que existen aspectos en su familia que afectan el desempeño educativo en el aprendizaje de la lectura y escritura?
17. ¿Cree que existan aspectos de su familia que favorezca en su hijo el leer, escribir y dialogar?
18. ¿Ha recibido asesoría por parte de educación especial para mejorar la lectura, la escritura y la expresión oral de su hijo?

19. ¿Conoce específicamente las características de su hijo que influyen en el mejoramiento de lectura, escritura y la expresión oral?
20. ¿Conoce qué actividades y prácticas en casa influyen en el mejoramiento de la lectura, escritura y expresión oral de su hijo?

APÉNDICE C

ENTREVISTA A AUTORIDADES DE LA COMUNIDAD

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

Usted es: Autoridad de la localidad ____ Otro _____

Nombre: _____

OBJETIVO

Recabar datos relevantes de contexto de la comunidad relacionados con lectura.

INSTRUCCIONES

Conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Qué tradiciones tienen y a qué problemáticas más comunes se enfrenta la comunidad?
2. ¿Cree que la comunidad tiene lugares en donde se observa la práctica de la lectura, ejemplo una biblioteca?
3. ¿Considera que su comunidad tiene el hábito de la leer y de escribir?
4. ¿Considera que en su comunidad la población tiene el gusto y el interés por leer y escribir?
5. ¿Cree que los padres tienen el hábito de leer con sus pequeños?
6. ¿Cree que las actitudes de la población en cuanto a la lectura, y las prácticas de escritura influyen en el avance de estos alumnos?
7. ¿Cree que existen factores familiares que afectan el desempeño educativo de los niños y jóvenes, en especial en el hábito y agrado de la lectura?
8. ¿Cree que existen factores escolares que afectan el desempeño educativo de los niños y jóvenes, en el agrado y hábito de la lectura?
9. ¿Considera que la escuela toma en cuenta los intereses y gustos de los menores para leer y escribir?
10. ¿Se han implementados programas para el fomento a la lectura y escritura?
11. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades relacionadas con la lectura y escritura en su comunidad?

APÉNDICE D

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE ESCUELAS A LAS QUE APOYA LA USAER

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

OBJETIVOS

Recabar datos relevantes acerca del contexto de la escuela y situación en cuanto a la lectura, escritura y la expresión oral.

INSTRUCCIONES: Conteste las siguientes preguntas

Considerando a toda la población atendida, en especial a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación:

1. ¿Nos podría describir con qué materiales cuenta su escuela que beneficie al aprendizaje de la lectura y escritura?
2. ¿Su escuela cuenta con biblioteca escolar y cómo contribuye a la enseñanza de la lengua?
3. ¿Los materiales en la biblioteca son del agrado de los alumnos?
4. ¿Considera que los alumnos muestran interés y gusto por leer, escribir y expresarse oralmente?
5. ¿Qué tipo de texto son lo que más les gusta a sus alumnos?
6. ¿Sus docentes tienen el hábito del fomento a lectura con sus alumnos?
7. ¿Trabajan algún programa para promover el gusto y el interés por la lectura en sus alumnos?
8. ¿Considera que sus docentes toman en cuenta todas las características de sus alumnos para el desarrollo de sus potencialidades en lectura, escritura y expresión oral?
9. ¿De qué manera los docentes de su escuela toman en consideración los intereses de sus alumnos para abordar textos y escribir en clase?
10. ¿Considera que sus docentes a su cargo promueven la elaboración de textos libres en sus alumnos, conforme a sus gustos e intereses?
11. ¿Involucran sus docentes las problemáticas sociales con el leer, hablar, escribir y escuchar o solo se basan en el programa de estudios?
12. ¿Cuáles han sido las dificultades en el desarrollo de competencias en lectura y escritura de los alumnos?
13. ¿Cuáles han sido las dificultades en el desarrollo de competencias en expresión oral de los alumnos?
14. ¿Cómo es la participación de los padres de familia para apoyar a sus hijos en las dificultades anteriores?
15. ¿Qué han hecho los docentes para atender lo anterior?

16. ¿Considera que sus docentes han sido asesorados sistemáticamente por parte del equipo de educación especial?
17. ¿Considera que es necesaria una sistematización para el asesoramiento?, ¿bajo su perspectiva qué debilidades podría comentarnos que observa en la USAER?
18. ¿Qué fortalezas cree que exista en este servicio?
19. ¿Cuáles son las amenazas?
20. ¿Podría mencionar qué áreas de oportunidad considera en esta institución?

APÉNDICE E
ENTREVISTA A DOCENTES
DE ESCUELAS A LAS QUE APOYA LA USAER

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

Docente de Grupo: _____

OBJETIVOS

Recabar información relevante respecto al contexto del aula.

INSTRUCCIONES: Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Con qué materiales cuenta su aula para la enseñanza del español? (Libros, Loterías, Memoramas, Juegos, Biblioteca del aula, otros).
2. ¿En qué condiciones se encuentran?
3. ¿Cuántos alumnos que enfrentan BAP tiene en su grupo y qué condiciones presentan?
4. ¿Qué relación encuentra entre las características de sus alumnos con algunas necesidades específica y el aprendizaje o desarrollo de la lectura, escritura y expresión oral?
5. ¿Existen condiciones individuales en los educandos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura, escritura y expresión oral?
6. ¿Cómo ha atendido estas condiciones?
7. ¿Qué dificultades presentan los alumnos en la lectura y escritura?
8. ¿Qué dificultades muestran en la expresión oral?
9. ¿Las dificultades de lectura y escritura repercuten en otras asignaturas?
10. ¿Conoce los intereses de sus alumnos y cuáles son?
11. ¿Ha considerado los intereses y gustos de sus alumnos para abordar textos en clase y escribir textos? ¿cuáles?
12. ¿Ha recurrido a la elaboración de textos libres conforme a sus gustos de sus alumnos?
13. ¿Implementa actividades para fomentar el gusto por la lectura como juegos el uso de la biblioteca u otros?
14. ¿Cómo evalúa sus avances en lectura, escritura y expresión oral de sus alumnos?
15. ¿Cómo apoyan los padres de familia en con las dificultades mencionadas?
16. ¿Cómo realiza la retroalimentación en lectura, escritura y la expresión oral?
17. ¿Cómo ha apoyado educación especial para disminuir las dificultades en lectura, escritura y expresión oral?
18. ¿Cómo es la intervención de educación especial?
19. ¿Qué resultados ha dado en sus alumnos?

20. ¿Qué fortalezas rescata del servicio que brinda la USAER D12 y el trabajo de la escuela en cuanto al desarrollo de habilidades en lectura, escritura y expresión oral?
21. ¿Considera que existen factores externos a la escuela o a la USAER que afectan la dinámica de trabajo para mejorar las competencias comunicativas de sus alumnos?, ¿Cuáles?
22. ¿Cómo le brinda asesoría educación especial?
23. ¿Considera que necesita asesoría en cuanto al desarrollo de la lectura, escritura y expresión oral de los alumnos que atiende?
24. ¿Bajo su perspectiva qué debilidades podría comentarnos que observa en la asesoría?
25. ¿Qué fortalezas cree que exista en este servicio?
26. ¿Cuáles son las amenazas?
27. ¿Podría mencionar qué áreas de oportunidad considera en esta institución?

APÉNDICE F
ENTREVISTA AL ALUMNO
DATOS GENERALES

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

OBJETIVO: Recopilar opiniones y gustos de los alumnos acerca en lectura, escritura y expresión oral.

INSTRUCCIONES.

Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta leer en la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta escribir en la escuela?
3. ¿Qué es lo que más te gusta de tu materia de español?
4. ¿Sientes que a otras asignaturas no les entiendes por causa de que no sabes leer o te cuesta trabajo esta acción?
5. ¿Qué es lo que no te gusta de español?
6. ¿Te gusta opinar en clase?
7. ¿Sobre qué hablas en clase?
8. ¿Sobre qué te gustaría hablar?
9. ¿Sobre qué no te gusta hablar?
10. ¿Te gusta escribir o dibujar?
11. ¿Sobre qué te gusta escribir o dibujar?
12. ¿Para qué te sirve lo que aprendes en la escuela, por ejemplo en español?
13. ¿Escribes o dibujas sobre lo que te gusta en la escuela?
14. ¿Lees sobre los temas que a ti te gustan en la escuela?
15. ¿Hablas sobre lo que te gusta en clase?
16. ¿De qué cosas hablas en tu casa?
17. ¿En tu casa lees?
18. ¿Lees en casa con tu familia?
19. ¿Sobre qué leen?
20. ¿A qué juegas?
21. ¿Tienes acceso a videojuegos?, ¿te gustan?
22. ¿Tienen computadora, tableta o celular?, ¿lees en ellos?
23. ¿Qué cosas ves o lees en estos dispositivos?
24. ¿Lees en la calle algunos letreros? ¿Cuáles?
25. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras?
26. ¿Cómo te llevas con tus maestros?

APÉNDICE G
ENCUESTA AL ALUMNO
DATOS GENERALES

Lugar: _____ Fecha: _____

Nombre de la escuela o lugar: _____

OBJETIVO: Recopilar opiniones de los educandos acerca de la lectura, escritura y expresión oral en la escuela.

A continuación te presentamos una serie de frases para que describas cómo ves tu escuela. Marca con una "X" sobre la carita que corresponda a cómo te sientes. Cada carita significa:

☹ No estoy de acuerdo 😐 Ni sí, ni no. ☺ Estoy de acuerdo

Fecha: _____ Escuela _____ Grado escolar del alumno _____			
Edad: _____			
Sexo: Femenino _____ Masculino _____			
Me gustan los libros que tengo	☹	😊	☺
Me gustan los libros de la biblioteca.	☹	😊	☺
En la escuela hablo sobre lo que me gusta.	☹	😊	☺
Siento que los demás me respetan cuando hablo.	☹	😊	☺
Respeto a mis compañeros cuando hablan.	☹	😊	☺
Pido la palabra y no interrumpo al hablar.	☹	😊	☺
Cuando hablo los demás me entienden.	☹	😊	☺
Siento que hablo correctamente	☹	😊	☺
Sé escribir.	☹	😊	☺
Sé leer.	☹	😊	☺
Me gusta la materia de español.	☹	😊	☺
Me gusta leer cuentos, poemas, adivinanzas, fábulas.	☹	😊	☺
Me gusta leer instructivos y recetas.	☹	😊	☺
Me gusta leer noticias y sucesos.	☹	😊	☺
Me gusta leer o ver información en el celular o tableta.	☹	😊	☺
Me gusta dibujar sobre los temas que me interesan.	☹	😊	☺
Mi maestro(a) sabe lo que me interesa o me gusta.	☹	😊	☺
Me gustan las actividades que hago que tratan de leer en la escuela	☹	😊	☺
Me gustan las actividades que hago cuando se trata de leer en casa	☹	😊	☺
Me gusta escribir en la escuela.	☹	😊	☺
Me gusta escribir cosas que no tienen que ver con la escuela.	☹	😊	☺

APÉNDICE H

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Recopilar información referente a los conocimientos previos de los sustentantes del taller “Favorecer el gusto por leer y las dificultades severas de aprendizaje”, para concretar el inicio de las actividades propuestas.

COMPETENCIAS / PERFIL DOCENTE	APRENDIZAJES
<ul style="list-style-type: none">•Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.•Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	<ul style="list-style-type: none">•Señalar qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de los alumnos.•Recordar el concepto y las características de Dificultades Severas de Aprendizaje, así como sus implicaciones en el ámbito académico.•Describir las funciones docentes enfatizando la asesoría.•Recordar qué es la asesoría y enlazarla con su función.
ASPECTOS A OBSERVAR	RESULTADO
<ul style="list-style-type: none">-- Expectativas del taller.--Temores.--Conocimientos previos del gusto por leer y la repercusión en sus alumnos.--Conocimientos previos de las dificultades severas en el aprendizaje y las implicaciones en el ámbito académico.--Conocimientos previos de la asesoría como función del personal de educación especial.--Retroalimentación de acuerdo con la experiencia.	

APÉNDICE I

PUNTOS PEGANTES (Instrumento de Autoevaluación)

Objetivo: Verificar qué tanto vamos avanzando durante el taller “Favorecer el gusto por leer y las dificultades severas de aprendizaje”.

Instrucción: Coloque el símbolo correspondiente en cada caso, conforme a su criterio.

ESTOY APRENDIENDO EN EL TALLER	NADA - -	POCO -	MUCHO +	MUCHÍSIMO + +
Referentes a cómo es nuestro contexto cultural en lectura				
Estrategias para favorecer el gusto por la lectura en mis alumnos				
Relación entre lectura y la mejora del pensamiento en los alumnos.				
Lo necesario para cambiar el panorama en el gusto por la lectura en mis alumnos.				
Los intereses de mis alumnos conforme a la lectura de acuerdo con la edad.				
Lo que menciona el programa de español 2011 referente al enfoque del lenguaje.				
Lo que menciona el programa de aprendizajes clave referente al enfoque del lenguaje.				
Lo que mencionan Cassany referente al enfoque del lenguaje.				
Lo que menciona Lerner referente al enfoque del lenguaje.				
El enfoque cultural del lenguaje y la importancia en el trabajo de mis alumnos.				
El enfoque social del lenguaje y la importancia en el trabajo de mis alumnos.				
Puedo explicar cómo repercute el gusto por leer en el aprendizaje de mis alumnos				

APÉNDICE J

LISTA DE COTEJO

Objetivo: Demostrar los aprendizajes obtenidos sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje según la teoría, la relación que existe entre esta teoría y el favorecer el gusto por leer.

Aprendizajes:

-Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende.

-Relaciona la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje.

ASPECTOS A EVALUAR.	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Asocia el concepto y las características de las Dificultades severas en el Aprendizaje conforme al DSM 5, con la población que atiende.				
Expresa la relación entre la definición de las Dificultades Severas en el Aprendizaje que aparecen en las Normas de Control Escolar, y las relaciona con la población que atiende.				
Expresa la relación entre la definición de las Dificultades Severas en el Aprendizaje que aparecen en el documento Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, y las relaciona con la población que atiende.				
Explica la diferencia entre las Dificultades Severas en el Aprendizaje y otras condiciones, ejemplo, la Discapacidad Intelectual y el Rezago Educativo.				
Asocia la relación que hay entre favorecer el gusto por leer y el considerar a las dificultades severas en el aprendizaje.				
Argumenta acciones a emprender, para favorecer el gusto por leer en alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje.				
Participa de manera respetuosa centrándose en el tema.				
Retroalimenta con respeto rescatando fortalezas, inquietudes y áreas de mejora.				
Colabora con sus compañeros en la realización de los productos.				

APÉNDICE K

PRUEBA DE RESPUESTA ABIERTA

Objetivo: Demostrar los aprendizajes obtenidos sobre la valoración de la asesoría dentro de las responsabilidades y funciones como personal de un servicio de apoyo de educación especial.

Aprendizajes:

- Reconoce los tipos de asesoría con apoyo teórico.
- Valora la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones como docente de apoyo de un servicio de educación especial.

Cuestionamientos
¿Considera que la asesoría como una parte importante dentro de mis funciones como docente/psicólogo de educación especial? ¿Por qué?
Mencione el concepto de asesoría y los tipos que existen en cuanto a esta práctica, considerando la bibliografía abordada.
Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la facilitación.
Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la colaboración.
Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la intervención.
¿Ha justificado de manera teórica la manera en que asesoro a la comunidad educativa? ¿Qué puedo implementar a futuro?
¿Ha asesorado a los padres de familia de mis alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje en cuanto a estrategias para favorecer el gusto por la lectura?, ¿Qué acciones puede realizar o seguirá haciendo?
¿Cómo ha asesorado a los docentes de grupo en cuanto a estrategias para favorecer el gusto por la lectura?, ¿Qué áreas de mejorar cree que existan y cuáles son sus fortalezas?
¿Ha considerado a la asesoría de manera formal con la comunidad escolar utilizando la metodología de la intervención, facilitación o colaboración?
¿Qué decisión o decisiones tomará para mejorar la manera en que asesora?

APÉNDICE L

RÚBRICA

Objetivo: Valorar el producto de la sesión 4 (propuesta de intervención) para demostrar los aprendizajes adquiridos durante el taller.

Aprendizajes	No logrado	Suficiente	Satisfactorio	Bueno
<ul style="list-style-type: none"> Producir una propuesta de intervención para asesorar a los docentes e intervenir con alumnos y padres de familia de manera directa. (Que cumpla con el enfoque sociocultural del lenguaje). 	<p>Produce una propuesta para asesorar a los docentes, o intervenir con alumnos o bien, padres de familia de manera directa. Pero las acciones no cumplen con el enfoque social y cultural del lenguaje.</p>	<p>Produce una propuesta para asesorar a los docentes, o intervenir con alumnos o bien, padres de familia de manera directa. Algunas acciones cumplen con el enfoque social y cultural del lenguaje</p>	<p>Produce una propuesta para asesorar a los docentes, o intervenir con alumnos y padres de familia de manera directa. La mayoría de las acciones cumplen con el enfoque social y cultural del lenguaje.</p>	<p>Produce una propuesta de intervención para asesorar a los docentes e intervenir con alumnos y padres de familia de manera directa. Las acciones cumplen cabalmente con el enfoque social y cultural del lenguaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Analiza las recomendaciones sobre el gusto por leer según la parte teórica y expertos. 	<p>La propuesta sus acciones, no siguen las recomendaciones sobre favorecer el gusto por leer, de acuerdo con la teoría abordada en el taller.</p>	<p>La propuesta en alguna de sus acciones, se siguen las recomendaciones sobre favorecer el gusto por leer, de acuerdo con la teoría abordada en el taller. Incluye opiniones de alguno de los tres autores: Morán, Garrido o Lerner.</p>	<p>La propuesta en la mayoría de sus acciones, se siguen las recomendaciones sobre favorecer el gusto por leer, de acuerdo con la teoría abordada en el taller. Incluye opiniones de dos de los tres autores abordados: Morán, Garrido o Lerner.</p>	<p>La propuesta en todas sus acciones, se siguen las recomendaciones sobre favorecer el gusto por leer, de acuerdo con la teoría abordada en el taller. -Incluye opiniones de Morán, Garrido y Lerner.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende. 	<p>Las actividades de la propuesta no atienden a las características específicas de las Dificultades Severas de Aprendizaje</p>	<p>Algunas de las actividades de la propuesta atienden a las características específicas de las Dificultades Severas de Aprendizaje</p>	<p>La mayoría de las actividades de la propuesta atienden a las características específicas de las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>	<p>Todas las actividades de la propuesta contemplan atender a las características específicas de las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Relaciona la teoría del gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje. 	<p>Las actividades diseñadas en la propuesta no dan evidencia de la relación que existe entre el gusto por leer y las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>	<p>Alguna de las actividades diseñadas en la propuesta dan evidencia la relación que existe entre el gusto por leer y las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>	<p>La mayoría de las actividades diseñadas en la propuesta dan evidencia de la relación que existe entre el gusto por leer y las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>	<p>Todas las actividades diseñadas en la propuesta dan evidencia de la relación que existe entre el gusto por leer y las Dificultades Severas de Aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce los tipos de asesoría con apoyo teórico. 	<p>No se denota que el docente reconozca a través de las actividades o acciones los tipos de asesoría abordados en el curso. Colaboración. -Intervención. -Facilitación.</p>	<p>Se denota que en algunas de las actividades o acciones de asesoría diseñadas, el docente refiere o reconoce algún tipo formal de la asesoría propuesto por el autor Nieto. -Colaboración. -Intervención. -Facilitación.</p>	<p>Se denota que en la mayoría las actividades o acciones de asesoría diseñadas, el docente refiere y demuestra reconocer algún tipo formal de la asesoría propuesto por el autor Nieto. -Colaboración. -Intervención. -Facilitación.</p>	<p>Se denota que en todas las actividades y acciones de asesoría, el docente refiere y demuestra reconocer, algún tipo formal de la asesoría propuesto por el autor Nieto. -Colaboración. -Intervención. -Facilitación.</p>

APÉNDICE M

LISTA DE COTEJO

Objetivo: Valorar el desempeño del facilitador mediante la asesoría a través del taller, para mejorar en próximos procesos de intervención mediante esta estrategia.

Aspectos a evaluar	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Se iniciaron y concluyeron a tiempo las actividades?				
¿Se recuperaron conocimientos previos antes de abordar las actividades?				
¿Considera eficiente la retroalimentación?				
¿El asesor resolvió todas sus dudas?				
¿El tiempo destinado a las actividades fue suficiente?				
¿Cree que los productos evidenciaron su aprendizaje adquirido?				
¿Considera que la evaluación fue acorde a lo visto durante el taller?				
¿Los recursos materiales apoyaron al desarrollo de las actividades?				
¿La teoría fue pertinente?				
¿Las actividades fueron prácticas?				
¿Considera que el asesor tiene dominio del tema?				
¿La actitud del asesor fue apropiada y pertinente en el desarrollo de las actividades?				
¿Considera que lo adquirido en el taller será funcional para su crecimiento profesional?				
¿Qué propone para mejorar?				

APÉNDICE N

TALLER “FAVORECER EL GUSTO POR LEER Y LAS DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE”

DIAGNÓSTICO /DISEÑO		
<p>Considerando las opiniones de los agentes e integrantes de la comunidad educativa, surgen algunos factores que resaltan la problemática sobre la cual se intervendrá, primeramente es de puntualizar que no existe un gusto por leer en la cultura de esta comunidad, lo que impacta directamente en el desarrollo de esta habilidad en los alumnos, también el contexto es desfavorecedor ya que no se tiene la cultura de la lectura. Por otro lado, la mayoría de los alumnos atendidos por parte de educación especial, presentan dificultades severas en el aprendizaje, con los cuales, por presentar características particulares, tienen aún mayor dificultad para desarrollar habilidades de lectura, sumando que los docentes de grupo necesitan asesoría por parte del personal de educación especial para la atención de los mismos. Por otro lado, cabe mencionar que la asesoría técnica, es una de las áreas de mejora de los docentes y personal de educación especial, ya que las mismas se han realizado de manera informal, esto es, por que se piensa que la asesoría se da solo conociendo sobre la materia o los temas, sin abordar alguna estrategia o técnica para impartirla. Aunado a lo anterior, no sólo se asesora a los docentes regulares, sino a la comunidad en general, pero en este caso, es a los padres de familia ya que son los que pasan más tiempo con los alumnos. Entonces, considerando diversos factores se tendría problemática el ¿Cómo favorecer el interés y gusto por la lectura en alumnos con DSA, a través de la asesoría técnica a docentes de la USAER K?</p>		
Justificación del Diseño	Objetivos	Contenidos/aprendizajes
<p>Se brindará una asesoría tomando como referencia a Nieto (2001: 152), mediante el Modelo de Asesoría de Intervención, en donde el asesor es quien aconseja a través de conductas interpersonales directivas de información, también, proporciona materiales para ser aplicados que son diseñados por él mismo, puede existir por medio de esto demostración de prácticas ejemplares poniendo énfasis en la explicación, al igual que talleres de práctica.</p> <p>La intervención tiene las siguientes fases: Diagnóstico Planificación Ejecución Evaluación</p> <p>El diagnóstico ya se tiene y se retomará del diagnóstico institucional de la investigación.</p> <p>La planificación de la asesoría se realizará por medio de un Taller. Autores: Miguel Expósito Verdejo, Gesa Grundmann, Luis Quezada y Luisa Valdez. Tomado de: Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación. Una guía práctica http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Republica_Dominicana/ccp/20120731051903/prepara.pdf</p> <p>La ejecución será la aplicación del taller, así como las actividades que se realicen de la toma de acuerdos del taller.</p>	<p>Que los docentes de educación especial adquieran herramientas teóricas que ayuden a realizar una intervención para favorecer el gusto por leer en sus alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje, mediante un taller</p> <p>Que los docentes de educación especial profundicen mediante fundamentos teóricos, las características de las Dificultades Severas de Aprendizaje para que puedan considerar la población que atienden, y así favorecer el gusto por leer en sus alumnos.</p> <p>Que los docentes de educación especial fortalezcan sus conocimientos referente a cómo brindar asesoría a docentes y padres de familia, mediante referentes teóricos proporcionados.</p>	<p>FASE INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Señalar qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de los alumnos. ● Recordar el concepto y las características de Dificultades Severas de Aprendizaje, así como sus implicaciones en el ámbito académico. ● Describir las funciones docentes enfatizando la asesoría. ● Recordar qué es la asesoría y enlazarla con su función. <p>FASE CENTRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analiza las recomendaciones sobre el gusto por leer según la parte teórica y expertos. ● Argumenta qué es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de sus alumnos. ● Identificar desde diversas perspectivas el enfoque social y cultural del lenguaje. ● Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende. ● Relaciona la teoría del gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje. ● Valora a la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones como docente de apoyo de un servicio de educación especial ● Reconoce los tipos de asesoría con apoyo teórico. <p>FASE FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Producir una propuesta de intervención para asesorar a los docentes e intervenir con alumnos y padres de familia de manera directa. (Que cumpla con el enfoque sociocultural del lenguaje). ● Valorar las actividades implementadas conforme a la propuesta de intervención.

<p>La evaluación, se dará al finalizar el taller, y mediante entrevistas a los docentes sobre los resultados de su práctica. <i>El Modelo de facilitación se abordará sólo para construir una propuesta de acción.</i></p>		
JUSTIFICACIÓN DE PLANEACIÓN Y FASE		
FASE INICIAL DEL TALLER	FASE CENTRAL DEL TALLER	FASE FINAL DEL TALLER
<p>La fase inicial o introducción es como el aperitivo de un evento. Tiene por finalidad orientar y motivar a las/os participantes, crear un ambiente de confianza, recoger las expectativas y temores, presentar los objetivos del evento, así como agendas, horarios, logística, etc. (Pág. 51).</p>	<p>La fase central o desarrollo es el plato fuerte de un evento. En ella se presenta, discute y profundiza la temática a tratar partiendo del intercambio de experiencias entre las personas participantes y confrontándolas con nuevos referentes críticos. En esta fase pueden utilizarse un sin número de métodos y técnicas, tanto para la presentación de contenidos como para el desarrollo temático. La presentación de contenidos estará más dirigida por el/la facilitador/a, mientras que el desarrollo temático debería tomar en cuenta una participación activa de todos/as los/las talleristas. (Pág 64).</p>	<p>La finalización de un evento abarca 3 elementos básicos:</p> <p>La conclusión consiste en un resumen de los diferentes pasos del taller, de la metodología utilizada y de los resultados. Enfatiza en el "hilo rojo", es decir en la conexión y finalidad de las diferentes partes y técnicas del taller. El plan de acción es un elemento importante para la aplicación de lo aprendido. Los talleres de capacitación dan impulsos nuevos los cuales deben ser canalizados en actividades.</p> <p>La evaluación es un elemento indispensable en eventos de capacitación con metodología participativa, porque permite la retroalimentación de los y las participantes en cuanto al programa, método, aprendizaje y ambiente del taller.</p>

PLANEACIÓN / EJECUCIÓN DEL TALLER “FAVORECER EL GUSTO POR LEER Y LAS DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE”					
FASE DEL TALLER	ACTIVIDADES	PRODUCTOS	TIEMPOS	RECURSOS/MATERIALES/ TÉCNICAS/DINÁMICAS	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
I N I C I O	<p>SESIÓN 1 “EL GUSTO E INTERÉS POR LEER”:</p> <p>INICIO DE SESIÓN 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación del facilitador. <ul style="list-style-type: none"> ○ Primeramente, se darán a conocer los horarios y se tomarán acuerdos para el receso. ○ El facilitador del taller guiará una actividad rompe hielo para presentación de los participantes, esta por medio de la dinámica “Autorretrato” (en el apartado del anexo 8, se explican las dinámicas y técnicas del taller). • Se dará a conocer el taller de la siguiente manera. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se repartirá una agenda y se designará a las personas que redactarán los acuerdos. ○ Se motivará al personal por medio de una “Ficha de Expectativas, Temores, Objetivos y Metas” (se guardarán las fichas para la fase final). <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué espero que suceda en este taller para que sea un éxito? ○ ¿Qué me preocupa y puede evitar que el taller sea un éxito? • Se recuperarán los conocimientos previos por medio de las siguientes dinámicas. <ul style="list-style-type: none"> ○ A través de un “Acróstico” apoyado con las letras de su nombre, cada docente señalará lo que piensa sobre lo que es el gusto por leer y cómo repercute en el aprendizaje de los alumnos. ○ Con ayuda de la dinámica de la “Telaraña”, se recordará el concepto y las características de Dificultades Severas de Aprendizaje, así como sus implicaciones en el ámbito académico. ○ Con una Lámina de Lluvia de Ideas, por medio de frases se describirán las funciones docentes. Se enfatizará la asesoría como una de las funciones del personal del servicio de educación especial. ○ Con apoyo de un “Panel de Conceptos Verdadero o Falso”, se recordará qué es la asesoría y cada personal de la USAER la enlazará con su función y experiencia. <p>NOTA: En cada una de las dinámicas para recuperar conocimientos previos, se abrirá a una retroalimentación rescatando inquietudes. Se evaluará mediante una guía de observación. (Apéndice H).</p>	<p>-Autorretrato.</p> <p>-Acróstico.</p> <p>-Comentarios por medio de Telaraña.</p> <p>-Ficha Expectativas-Temores-Objetivos-</p> <p>-Lámina de lluvia de ideas.</p> <p>Panel para señalar conceptos de verdadero o falso</p>	<p>*Inicio de la sesión 1</p> <p>-Presentación por medio de Autorretrato y Ficha de expectativas y temores. 15 minutos.</p> <p>-Dinámicas para recuperar conocimientos previos, 15 minutos cada una.</p>	<p>-Ficha autorretrato.</p> <p>-Ficha de Expectativas, Temores, Objetivos y Metas.</p> <p>-Tarjetas para acróstico.</p> <p>-Rafia para dinámica de la telaraña.</p> <p>-Lámina para lluvia de ideas.</p> <p>-Panel de conceptos verdadero o falso.</p>	<p>*GUÍA DE OBSERVACIÓN. (Apéndice H) Aspectos a observar.</p> <p>-- Expectativas del taller.</p> <p>--Temores.</p> <p>--Conocimientos previos del gusto por leer y la repercusión en sus alumnos.</p> <p>--Conocimientos previos de las dificultades severas en el aprendizaje y las implicaciones en el ámbito académico.</p> <p>--Conocimientos previos de la asesoría como función del personal de educación especial.</p> <p>--Retroalimentación de acuerdo con la experiencia.</p>

DESARROLLO DE SESIÓN 1.

- Trabajo en grupos: Por afinidad se formarán binas. Cada una analizará las recomendaciones siguientes sobre el gusto por leer, con ayuda de una lectura comentada y los siguientes indicadores:
 - Porfirio Morán, en Despertar y encausar con intención el gusto por la lectura y la escritura. (Bina 1). Pág. 21-34.
 - Recomendaciones generales.
 - ¿Que menciona referentes a cómo es nuestro contexto cultural en lectura?
 - ¿Qué estrategias propone en el esbozo que propone?
 - ¿Cómo se pueden adecuar estas estrategias con los alumnos que atendemos?
 - Lerner Delia (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". (bina 2). Pág. 25-36
 - ¿Qué menciona Lerner referente a la relación entre la lectura y el pensamiento?
 - ¿Cómo relacionamos lo real y lo posible, con la situación que observamos en las escuelas y la población que atendemos?
 - ¿Qué sería para Lerner lo necesario para cambiar el panorama referente a la lectura?
 - Felipe Garrido (2014). Una revolución a fondo. Para escribir hay que leer. (bina 3). Pág. 5-14.
 - ¿Qué recomendaciones generales menciona?
 - ¿Cuáles son los intereses de los alumnos de acuerdo con su edad, según el autor?
- Cada bina brindará sus impresiones en plenaria acerca de lo que les tocó por medio de un "Collage", argumentarán qué es el gusto por leer, cómo repercute en el aprendizaje de sus alumnos y qué recomendaciones hace falta por seguir según los autores abordados para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.
- Cambiarán de binas por medio de la dinámica "Sonido de Animales, después identificarán por binas desde diversas perspectivas el enfoque social y cultural del lenguaje con las siguientes bibliografías (se les darán las páginas y el material impreso en copias):

-Collage.

-Relatoría de acuerdos del debate Pro-Contra.

*Desarrollo de la Sesión 1.

-Lectura comentada 45 minutos.

-Collage 30 minutos.

-Análisis de los enfoques del español 30 minutos.

-Debate pro contra 30 minutos.

*Cierre de la sesión 1.

-Evaluación del taller 15 minutos

-Dinámica Puntos pegantes.

-Bibliografía:

**Porfirio Morán, en Despertar y encausar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Pág. 21-34
 **Lerner Delia (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". Pág. 25-36.

**Felipe Garrido (2014). Una revolución a fondo. Para escribir hay que leer. Pág. 5-14

**Programa 2011 de español. Pág. 21-24.

**Aprendizajes Clave. Pág. 165-171.

**Cassany, et al (1994). Las habilidades lingüísticas. Enseñar Lengua. Pág. 35-41

**Lerner Delia (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". Pág. 25-36

-Recortes y lámina para el Collage.

-Dinámica Debate Pro- Contra.

*ANIMÓMETRO. (Anexo 1)

- ¿Cómo me sentí?
 - ¿Cuánto avancé conforme a contenido?

*PUNTOS PEGANTES

(Apéndice I) (Escala de Apreciación-Autoevaluación). Criterios

-Realidad del contexto cultural en cuanto a lectura.

-Estrategias para favorecer el gusto por la lectura.

-Relación entre lectura y el pensamiento.

-Identificación de requerimientos para accionar desde el propio contexto para favorecer el gusto por la lectura.

-Intereses de los alumnos en diferentes textos conforme a la edad.

-El enfoque cultural y social del lenguaje en los programas de estudio y expertos.

- Reflexión acerca de la propia práctica.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa 2011 de español. (Bina 1) Pág. 21-24 ○ Aprendizaje Clave. (Bina 2) Pág. 165-171. ○ Cassany, et al (1994). Las habilidades lingüísticas. Enseñar Lengua. (Bina 3) Pág. 35-41. ○ Lerner Delia (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". (bina 3) Pág. 25-36. <ul style="list-style-type: none"> • Se dividirá al grupo en dos equipos, y con la ayuda de un "Debate Pro-Contra", defenderán desde diversas perspectivas, si se ha trabajado desde un enfoque social y cultural del lenguaje, o si se ha desviado el trabajo mediante otras formas de intervenir. El moderador redactará las conclusiones en una relatoría de acuerdos. . <p>CIERRE DE SESIÓN 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la sesión del taller mediante una coevaluación con ayuda del "Animómetro" (Anexo 1) y "Puntos Pegantes" (Apéndice I) para la actitud y contenido. 			<p>-Formato en papel para Animómetro y Puntos Pegantes.</p>	
<p>SESIÓN 2. "LAS DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE Y EL GUSTO POR LEER"</p> <p>INICIO DE SESIÓN 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se iniciará con la bienvenida y presentación de la continuación del taller. Por medio de un "Mapa de Ideas", se recuperarán conocimientos previos de la sesión anterior, ejemplo: Se pega en medio de un panel la pregunta en una hoja en forma de círculo ¿Qué hicimos la sesión anterior?, posteriormente cada participante pega alrededor de la pregunta en una hoja sus ideas para ir recordando la sesión anterior. Se le pedirá al relator de los acuerdos que leas las conclusiones de la sesión anterior y aspectos relevantes. • Ahora, por medio de una "Lluvia de Ideas" en plenaria, se rescatarán conocimientos previos acerca de las Dificultades Severas en el Aprendizaje, con apoyo de las siguientes preguntas: ¿Qué son?, ¿Cuáles son las características de las personas con estas dificultades?, ¿Qué experiencia tengo con ellas?; las respuestas las registrará el facilitador en una hoja rotafolio a través de un cuadro comparativo. <p>DESARROLLO DE SESIÓN 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Diapositivas): El facilitador expondrá una Presentación con "Diapositivas" para profundizar sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con Apoyo de las siguientes bibliografías: <ul style="list-style-type: none"> ○ Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. ○ Anexo 1. Normas de Control Escolar. 	<p>-Mapa de ideas para recatar conocimientos previos.</p> <p>-Hoja rotafolio donde se registren conclusiones de la lluvia de ideas para recuperar conocimientos previos.</p> <p>- Exposición de caso de alumno.</p> <p>- Lámina de cuadro comparativo de plenaria rotativa.</p>	<p>*Inicio de la sesión 2,</p> <p>-Recuperación de conocimientos previos 15 minutos.</p> <p>*Desarrollo de la sesión 2-</p> <p>-Presentación con diapositivas 30 minutos.</p> <p>-Exposición de caso 30 minutos.</p> <p>-Estudio de caso, video 15 minutos.</p> <p>-Plenaria rotativa 15 minutos.</p> <p>-Juego de roles y producción artística 30 minutos.</p>	<p>-Papel bond y hojas blancas para lluvia de ideas y mapa de ideas.</p> <p>-Dinámica de Lluvia de ideas.</p> <p>-Técnica Mapa de Ideas.</p> <p>- Presentación con diapositivas.</p> <p>-Técnica estudio de casos.</p> <p>-Video sobre casos.</p> <p>-Técnica plenaria rotativa.</p> <p>-Lámina para concluir la plenaria rotativa.</p> <p>-Técnica juego de roles.</p>	<p>*TÉCNICA DEL MUÑECO. (Anexo 2)</p> <p>-Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende.</p> <p>-Relaciona la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje.</p> <p>*LISTA DE COTEJO. (Apéndice J)</p> <p>-Profundiza sobre las características de las Dificultades</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el Estado de Veracruz. • De manera comentada, cada docente elige a un alumno de los que atiende (cuidando el anonimato del menor) y expondrá su caso a los compañeros relacionándolo con lo visto de manera teórica en las Diapositivas y será retroalimentado por el facilitador. • (Estudio de Casos): Consecuentemente, se abordarán 3 casos por medio de un video de alumnos con necesidades específicas especiales. Los docentes plenaria comentarán y argumentarán en cada uno de los casos, si los alumnos presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje o si presentan alguna condición diferente que se pueda confundir con esta, ejemplo, Discapacidad Intelectual, Rezago Educativo o alguna otra condición similar. • (Plenaria Rotativa): Se realizará una Plenaria Rotativa rescatando las necesidades de la sesión uno que se tienen para despertar en sus alumnos en el gusto por leer, y las características específicas de las Dificultades Severas en el Aprendizaje, con la finalidad de argumentar ¿Qué hemos hecho o considerado?, ¿Qué estamos realizando?, ¿Qué nos falta considerar? y ¿Qué podemos hacer y/o implementar?. El facilitador del taller colocará una lámina en donde aparecerá un cuadro comparativo para anotar las conclusiones y retroalimentar de manera grupal, también de manera individual se les repartirá un formato con dicho esquema para apoyar a la actividad. Se registrarán los acuerdos en la relatoría. • (Juego de Roles): A través de binas, como quedaron conformadas la última vez, participarán en un Juego de Roles con la intención de mostrar las nuevas prácticas que realizarán al atender a alumnos con Dificultades Severas de Aprendizaje para favorecer el gusto por leer. • Al finalizar plasmarán sus conclusiones mediante una producción artística, dibujo, canción o poema. <p>CIERRE DE SESIÓN 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Técnica del Muñeco) (Anexo 2). Para finalizar la sesión, se retroalimentará por medio de la técnica del Muñeco (coevaluación), en donde se escribirán tarjetas opiniones. En la cabeza del muñeco se pegarán todas las tarjetas relacionadas con lo que los participantes piensan referente a las Dificultades severas de Aprendizaje mediante lo revisado de manera teórica, en las manos se colocarán las tarjetas relacionadas con la diferencia entre las Dificultades Severas en el Aprendizaje y otras condiciones como Discapacidad Intelectual o Rezago Educativo, en el pecho del muñeco se colocarán las tarjetas referentes a las la 	<p>-Producción artística.</p> <p>-Muñeco con comentarios de los docentes.</p>	<p>*Cierre de la sesión 2.</p> <p>-Técnica del muñeco 15 minutos.</p>	<p>-Muñeco tamaño bond para plasmar comentarios.</p>	<p>Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende.</p> <p>-Relaciona la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje.</p>
--	---	---	--	--

<p>relación entre el gusto por leer y las Dificultades Severas en el Aprendizaje, en el pie izquierdo se colocarán los temores de <<meter la pata>>, y en el pie derecho se colocarán las acciones que realizarán a futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se Evaluará la sesión mediante una lista de cotejo (Apéndice J). 				
<p>SESIÓN 3. LA ASESORÍA PARA FAVORECER EL GUSTO POR LEER.</p> <p>INICIO DE LA SESIÓN 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se iniciará con la bienvenida y presentación de la continuación del taller Se recuperarán conocimientos previos de la sesión anterior por medio de la dinámica "Jirafa, Elefante y Palmera". Quien vaya equivocándose escogerá y contestará las siguientes preguntas realizadas con anticipación por el facilitador: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué características tienen las Dificultades Severas en el Aprendizaje según el DSM 5? ○ ¿Qué mencionan las normas de control escolar acerca de estas dificultades? ○ ¿Qué menciona el artículo 41 de la Ley General de educación 2016 sobre estas dificultades? ○ ¿Qué se rescata sobre este mismo tema en los Lineamientos para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz? ○ ¿Qué se puede rescatar acerca del enfoque cultural y social de la enseñanza de la lengua? ○ ¿Qué mencionan el Programa de Estudios 2011 y el 2017 de Aprendizajes clave? ○ ¿Qué podemos retomar para desarrollar el gusto por leer en los alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje? ○ ¿Qué recomendaciones nos realizan los expertos como Felipe Garrido y Morán? ○ ¿Qué nos falta por hacer? ○ ¿Qué acciones podemos realizar? <p>DESARROLLO DE LA SESIÓN 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se rescatará el Panel de la Sesión 1, para que cada uno verifique las funciones que, como personal de educación especial tiene. Se dará énfasis en la asesoría a la comunidad escolar (Padres de Familia y Docentes). <ul style="list-style-type: none"> ○ Como actividad previa, por medio de un Mapa de Ideas, se rescatará ¿Qué se ha hecho al respecto a esta función primordial? 	<p>-Mapa de Ideas en la recuperación de conocimientos previos conjuntando lo de sesiones anteriores.</p> <p>- Autovaloración sobre la intervención mediante la asesoría.</p>	<p>*Inicio de la sesión 3.</p> <p>-Dinámica jirafa, elefante y palmera 15 minutos.</p> <p>*Desarrollo de la sesión 3.</p> <p>-Rescate del panel de la sesión 10 minutos.</p> <p>-Exposición con apoyo de diapositivas de los diferentes tipos de asesoría 30 minutos.</p> <p>-Comparación entre aprendizaje de adultos y niños 15 minutos.</p> <p>*Cierre de la sesión 3</p> <p>-Autoevaluación 15 minutos.</p> <p>-Fotografías con preguntas 15 minutos.</p>	<p>-Dinámica jirafa, elefante y palmera y guía de preguntas para rescatar conocimientos previos. Panel de la sesión 1.</p> <p>-Diapositivas</p> <p>Material bibliográfico: **Tipos de asesoría según el autor José Miguel Nieto Cano. El Modelo de Asesoría de Intervención. Pág. 152-160</p> <p>**Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Republica_Dominicana/ccp/20120731051903/prepara.pdf Pág. 9-14.</p> <p>-Dinámica fotografía con preguntas.</p>	<p>*PRUEBA DE RESPUESTA ABIERTA. (Apéndice K).</p> <p>-Reconoce los tipos de asesoría con apoyo teórico.</p> <p>-Valora la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones como docente de apoyo de un servicio de educación especial.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se realizarán los respectivos comentarios retroalimentando fortalezas, inquietudes y áreas de mejora en ¿Cómo se ha asesorado? • Se abordará por medio de una exposición con ayuda del Material Diapositivas, las diferentes formas de asesoría según el autor José Miguel Nieto Cano. Pág. 152-160. • Se presentará una breve comparación entre cómo aprenden lo adultos y los estudiantes según la Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación. Pág. 9-14. <p>CIERRE DE LA SESIÓN 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A continuación, se valorará la asesoría que se ha brindado mediante una prueba de respuesta abierta (Apéndice K). • Con ayuda de Fotografías con Preguntas, los docentes reconocerán los tipos de asesoría según la teoría abordada. 				
--	--	--	--	--	--

SESIÓN 4. LA PROPUESTA

INICIO DE LA SESIÓN 4

- Se dará la bienvenida y se rescatarán conocimientos previos de la sesión anterior, por medio del Marcador Caliente. Se dará lectura a los acuerdos tomados en la sesión anterior.

DESARROLLO DE LA SESIÓN 4

- **Se diseñará una propuesta de intervención con la finalidad de** asesorar a los docentes y padres de familia e intervenir de manera directa con los educandos, que cumpla con el enfoque sociocultural del lenguaje y que contemple el **favorecer el gusto por la lectura en los alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje**. Será un trabajo integral. Esta propuesta puede ser una planeación corta para que en la puesta en práctica, se puedan ir valorando los logros o dificultades. Se hará la retroalimentación en Plenaria rescatando Fortalezas, Inquietudes y Áreas de Mejora. Se contemplan las actividades, los responsables, fecha, evidencias y resultados obtenidos.
- La propuesta la evaluará el asesor mediante una rúbrica, y también servirá para una autoevaluación en los participantes. (Apéndice L)
- Se propondrá un calendario para valorar las actividades implementadas conforme a la propuesta de intervención.

CIERRE DE LA SESIÓN 4.

- Se cerrará por medio de una retroalimentación con la Técnica Dibujo de “Antes y Después”. Para esto, se rescatarán las expectativas que se realizaron desde la primera sesión.
- Los docentes evaluarán al asesor por medio de una lista de cotejo, con la finalidad de mejorar la práctica en la asesoría y los procesos. (Apéndice M).
- Se agradecerá y se concluirá la sesión quedando abiertos a darle seguimiento futuro al proyecto.

-Propuesta de intervención.

-Calendario para brindar seguimiento a las actividades propuestas.

-Dibujo Antes y Después.

*Inicio de la sesión
Marcador caliente
15 minutos.

*Desarrollo de la sesión.

Propuesta de intervención
60 minutos.

Calendario
15 minutos.

*Cierre de la sesión.

Retroalimentación
30 minutos.

-Dinámica Marcador Caliente.

-Lámina para la técnica del dibujo el antes y el después.

-Procesador de textos para elaborar la propuesta de intervención.

*RÚBRICA.

- (Apéndice L)
- Producción de la propuesta.
 - Acciones y recomendaciones sobre el gusto por leer.
 - Enfoques del lenguaje.
 - Atiende a las características de las Dificultades Severas de Aprendizaje.
 - Relación entre el gusto por leer y las Dificultades Severas de Aprendizaje.
 - Diseño de actividades e impacto en la comunidad educativa.
 - Incluye la asesoría de manera formal.

*LISTA DE COTEJO.

- (Apéndice M).
- Puntualidad en las actividades.
 - Actividades de recuperación de conocimientos previos.
 - Retroalimentación.
 - Temporalidad en las actividades.
 - Pertinencia de productos y evaluación.

					<ul style="list-style-type: none">-Recursos y materiales.-Practicidad de las actividades.- Dominio del tema del asesor.-Actitud del asesor.
--	--	--	--	--	--

ANEXOS

ANEXO 1
ANIMÓMETRO

Objetivo: Obtener información sobre la parte actitudinal de los participantes del taller "Favorecer el gusto por leer y las dificultades severas de aprendizaje", con la finalidad de mejorar los procesos de intervención.

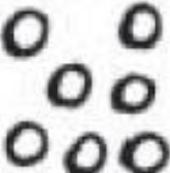
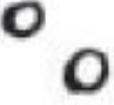
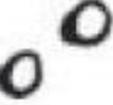
Hoy me he sentido en cuanto a...

el contenido:



el ánimo:



ANEXO 2

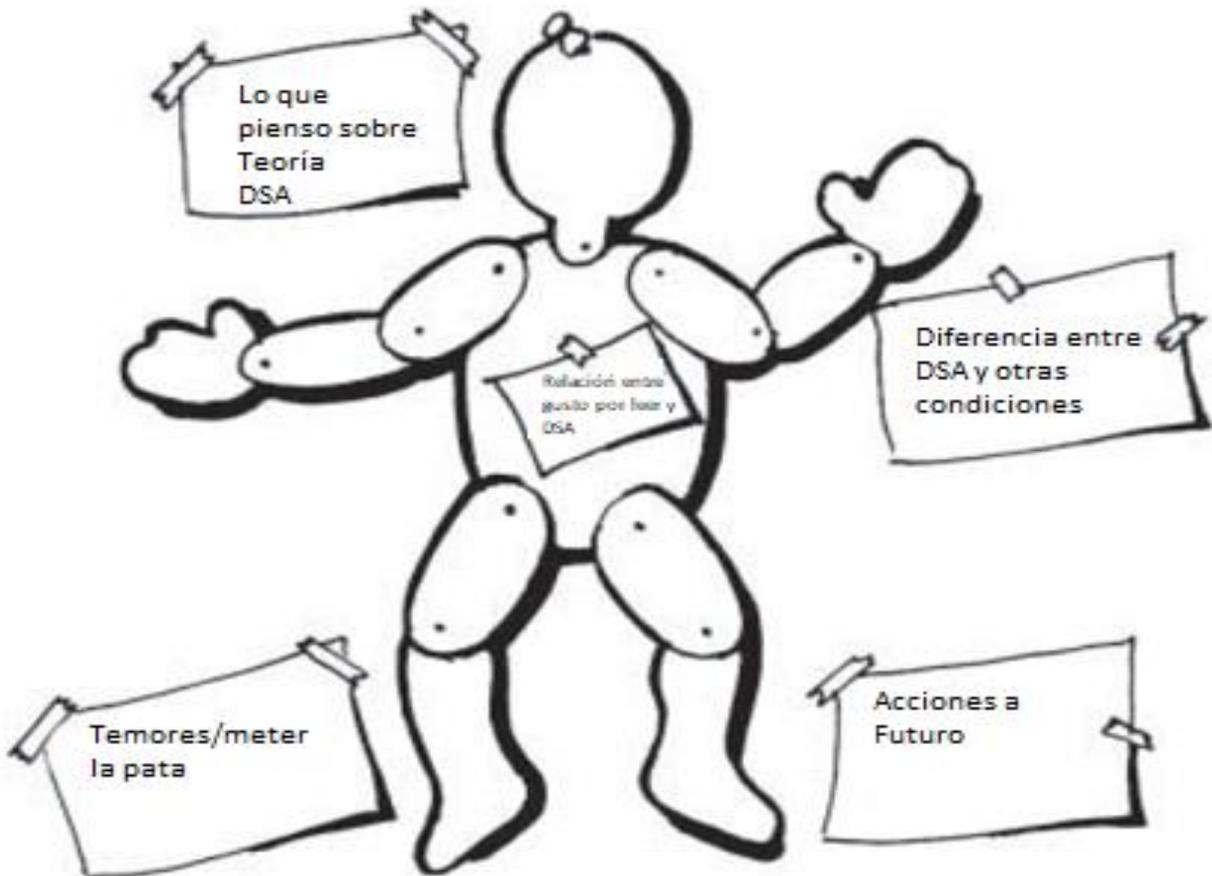
TÉCNICA DEL MUÑECO

Aprendizajes:

- Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende.
- Relaciona la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje.

INSTRUCCIONES:

- En la cabeza del muñeco se pegarán todas las tarjetas relacionadas con lo que los participantes piensan referente a las Dificultades severas de Aprendizaje mediante lo revisado de manera teórica, en las manos se colocarán las tarjetas relacionadas con la diferencia entre las Dificultades Severas en el Aprendizaje y otras condiciones como Discapacidad Intelectual o Rezago Educativo, en el pecho del muñeco se colocarán las tarjetas referentes a las la relación entre el gusto por leer y las Dificultades Severas en el Aprendizaje, en el pie izquierdo se colocarán los temores de <<meter la pata>>, y en el pie derecho se colocarán las acciones que realizarán a futuro.



ANEXO 3

EXPLICACIÓN DE TÉCNICAS Y DINÁMICAS DE INTERVENCIÓN DEL PROYECTO

<p>Autorretrato: Se pide a las y los participantes que dibujen un autorretrato, incluyendo tres razones por las que participan en este evento. Materiales: crayones y/o marcadores, papel. Nota: Recomendable para grupos que ya se conocen un poco. Se puede hacer como caricatura, natural, etc.</p>
<p>Ficha Expectativas, Temores y Objetivos: Antes de presentar los objetivos al inicio del taller, es importante conocer y compartir las expectativas y temores de los y las participantes. Estas pueden ser recogidas a través de una lluvia de idea, la cual se puede efectuar en plenaria, visualizando las ideas en un papelógrafo, o individualmente repartiendo tarjetas a las y los participantes para ser colocadas después en un panel. Las tarjetas preferiblemente deben ser agrupadas en función de contenidos similares en el momento de colocarlas en el panel. Las expectativas y temores servirán para la evaluación del taller, por lo que deben conservarse para la fase final. Una vez que conocemos las expectativas y temores de los y las participantes, podemos compararlas con los objetivos que hemos establecido. Es el momento oportuno para resaltar aquellas expectativas que no pueden ser cumplidas porque trascienden las posibilidades reales de un taller. Los objetivos permiten focalizar los contenidos del taller, así como también sirven de referencia para la evaluación, dado que especifican lo que debe alcanzar el grupo.</p>
<p>Acróstico: Esta técnica consiste en que cada persona coloque su nombre en una tarjeta, haciendo un acróstico del mismo. Cada letra de su nombre debe referirse a cualidades, características o capacidades personales. Luego se presentarán y explicarán los acrósticos. Materiales: papel y marcadores.</p>
<p>La Telaraña: Las y los participantes se colocan en un círculo y se entrega a una persona una bola de hilo; esta se queda con la punta del hilo y lanza la bola a otra persona que conozca bien y la presenta. La acción se repite de la misma manera hasta que todo el grupo queda enlazado en una especie de telaraña. Después hay que hacer el proceso inverso, devolviendo la bola, expresando las expectativas frente al taller. Materiales: bola de hilo o cuerda.</p>
<p>Panel con Tarjetas de Conceptos Verdadero o Falso: Este material consiste en tarjetas de cartulina que se colocan con chinchetas en un panel de material flexible (como para los murales informativos). Las tarjetas pueden tener diferentes colores, formas y tamaños, pero la medida más usada es de 20cm por 10cm (8 por 4 pulgadas). Las tarjetas se pueden conseguir en imprentas donde se cortan las cartulinas según demanda. Se utilizan marcadores permanentes de diferentes colores.</p>
<p>Tarjetas/Puntos Pegantes: Esta técnica consiste en evaluar dos diferentes aspectos a la vez con un solo punto pegante. Es parecido al “animómetro” pero necesita un poco más de explicación porque hay que hacer una correlación entre los dos aspectos. Presentamos el esquema y explicamos las dos diferentes categorías a evaluar, por ej. el proceso grupal y el aprendizaje. Algunas preguntas podría ser: ¿Cómo me he sentido hoy en cuanto al ánimo?, ¿Cuánto he aprovechado hoy con respecto al contenido? Se pueden combinar las dos categorías y colocar los puntos pegantes en el espacio correspondiente. Variante. Para el contenido se pueden preguntar a través de tarjetas cosas como: • ¿Qué he aprendido? • ¿Qué voy a aplicar en mi trabajo? • ¿Qué queda pendiente? Colocamos las tarjetas en forma de un círculo grande dividido en tres ruedas y la evaluación queda “redonda”. Funciona mejor utilizando tarjetas ovaladas. Para evaluar aspectos como por ej. el lugar, la duración, la facilitación, el material de apoyo, la oportunidad de participar con sus ideas, etc. Se puede utilizar otro círculo, dividido en diferentes partes. Cada segmento exige un punto pegante. La valoración más positiva se coloca hacia fuera y la negativa hacia centro.</p>
<p>Collage: Tema y propósito: Es una técnica creativa para buscar diferentes aspectos de un tema complejo o para la presentación de participantes en un curso de larga duración. Esta técnica facilita mucho la integración del grupo y estimula la creatividad. Como se hace: Se necesita una buena cantidad de revistas, periódicos u otro material impreso, tijeras, marcadores, crayolas, goma y cartulina. Se puede hacer el collage en pequeños grupos o individualmente.</p>

La persona facilitadora explica en forma breve como funciona y les da a las y los participantes 45 minutos para hacer el trabajo.

Sonido de Animales: Propósito: Formar Grupos

Como funciona: Tarjetas preparadas con nombres de animales se reparten anónimamente entre las y los participantes. (cantidades según tamaño y número de grupos deseados, por ejemplo, para 4 grupos de 5: 20 tarjetas, 5 gallos, 5 perros, etc.). Las personas participantes deben imitar el sonido de "su" animal, encontrar sus homólogos y formar así los grupos.

Debate Pro-Contra: Tema y propósito: Esta técnica permite que los y las participantes se enfrenten a puntos de vista contradictorios con respecto a un tema y desarrollen una apreciación más amplia de las posiciones de otros. Cómo se hace: Consiste en la división de la plenaria en dos grupos: Grupo "PRO" y grupo "CONTRA". Ambos durante unos 15 minutos de discusión organizada al interior de sus grupos, visualizan en tarjetas sus argumentos. Los grupos presentan sus tarjetas en forma alternada. A cada tarjeta-argumento de un grupo debe corresponderle la tarjeta- contraargumento del otro. Al final del ejercicio se abre la discusión sobre los argumentos presentados. La persona facilitadora pregunta a la plenaria si la discusión ha producido algunos cambios en las percepciones con respecto al tema. Ojo: Es importante limitar el número de tarjetas a preparar, para así elegir mayor calidad en la argumentación.

Animómetro: El animómetro es una técnica participativa para talleres de varios días y sirve para visualizar el clima que ha prevalecido durante el día de trabajo. Al final de cada día, cada participante puede colocar un punto pegante en una escala para indicar su estado de ánimo. De esta manera es posible trazar una línea que refleje los cambios anímicos de los y las participantes.

Mapa de Ideas: Otra posibilidad de recuperar información es utilizando un mapa de ideas. Podemos trabajar con tarjetas preelaboradas o hacer el mapa de ideas junto con el grupo en el momento mismo. Lo importante es colocar alrededor del tema central todos los subtemas o aspectos tratados durante el día anterior. Permite recoger ágilmente los contenidos sin tener que seguir un orden cronológico. Esta técnica sirve además para la estructuración de textos.

Lluvia de Ideas: Las ideas se visualizan después de ser presentadas sin censura, a manera de asociación libre, no importa lo inapropiadas que parezcan. Luego se agrupan y posteriormente se priorizan según la importancia y/o urgencia

Estudio de Casos: Esta técnica consiste fundamentalmente en el estudio en común de situaciones problemáticas concretas, presentadas con sus detalles reales. Busca provocar, a partir de su análisis, una visión exacta y objetiva de la situación. Después se sacan conclusiones, se buscan soluciones válidas para situaciones similares y se establecen los mecanismos de acción de las mismas. La realidad viva y las experiencias de los y las participantes son el fundamento del estudio de casos. Mediante esta técnica conseguimos que las personas participantes:

- Aumenten su capacidad de diagnóstico.
- Mejoren su capacidad para tomar decisiones.
- Miren las situaciones problemáticas desde diferentes puntos de vista.
- Establezcan pautas de actuación válidas ante diferentes situaciones.
- Apliquen soluciones creativas a situaciones problemáticas.

Plenaria Rotativa: Tema y propósito: Resulta particularmente útil en actividades de producción en grupos y consiste en la circulación organizada de los y las participantes por los diferentes grupos de trabajo.

Como se hace: Los grupos tienen tareas diferentes y se dinamizan y retroalimentan a través de una relación interactiva entre ellos para enriquecer el momento de producción y elaboración. Los trabajos grupales deben ser estructurados y visualizados. En la plenaria se hace un análisis de las presentaciones utilizando signos que indiquen preguntas, acuerdos, desacuerdos, impases, etc.

Juego de Roles: propósito: Se puede utilizar para.

- Empezar a estudiar un tema, haciendo un diagnóstico.
- Profundizar en un aspecto del tema que estamos trabajando.
- Al finalizar el estudio de un tema para presentar las conclusiones.
- Es una excelente técnica para los debates sobre diferentes formas de pensar porque exige defender posiciones a partir de los roles o papeles que representamos, y no sólo de nuestras propias ideas. Por eso, en este caso, es necesario contar con material de estudio para prepararlos (periódicos, documentos, comunicados).

-También es muy útil para evaluar el papel o rol que tuvo alguna persona ante un hecho pasado y que permita ver claramente cómo actuó ante esta situación.

-Es útil, cuando un grupo debe preparar una actividad y quiere saber cómo va a realizarla, cómo nos vamos a comportar y con cuáles actitudes nos vamos a encontrar.

Si deseamos aclarar problemas o situaciones que ocurren al interior del grupo o colectivo. En este caso, los miembros del grupo “juegan” el papel de otro/a compañero/a, tal como lo ve en la realidad. Así el grupo se ve “representándose” a sí mismo.

Como se hace: En el juego de roles se siguen los mismos pasos que en el sociodrama. La diferencia principal es la mayor importancia que se da a los personajes, sus ideas y comportamientos.

Ojo: Dependiendo del tema que se va a tratar en el juego de roles se escogen los personajes. Estos pueden representar actitudes (por ej. individualista, autoritario, oportunista), ocupaciones (por ej. agricultor, funcionario de la Secretaría de Agricultura), etc.

Evaluación Técnica del Muñeco: Otra posibilidad de realizar una evaluación es utilizando la técnica del muñeco. Se trata de escribir tarjetas en grupos pequeños de dos a tres personas y colocar en la cabeza del muñeco todas las tarjetas relacionadas con lo que pensamos sobre el taller. En las manos colocamos todas las tarjetas relacionadas con lo que aprendimos a hacer. En el pecho del muñeco colocamos las tarjetas que reflejan nuestras inquietudes. En el pie derecho colocamos tarjetas con los pasos que pensamos dar a partir del taller y en el pie izquierdo colocamos los temores de «meter la pata». Al final tendremos una evaluación visualizada y participativa.

Jirafa, Elefante y Palmera: Como funciona: Formar un círculo. Una persona se sitúa en el centro y señala a otra del círculo diciéndole “jirafa” (entonces esta debe subir los brazos y sus vecinos formar la patas de la jirafa) o “elefante” (la persona señalada forma con los brazos una trompa y sus vecinos las orejas) o “palmera”

(los 3, la persona señalada y sus vecinas forman palmeras moviéndose en el viento). Si alguien del grupo de 3 falla o se retrasa cambia la posición con la persona del centro.

Fotografías con Preguntas: Esta técnica consiste en colocar algunas fotografías llamativas (recortes de revistas y periódicos), pegadas en un papel o cartón. Se pide que algunos/as voluntarios/as se acerquen al panel y elijan cada uno/a una fotografía que le llame la atención. Deben sacar la foto del panel y como sorpresa hay una pregunta al otro lado. Esta pregunta tiene que ver con la temática a tratar en el curso y la persona debe contestarla si es necesario con la ayuda de la plenaria.

Técnica de dibujo del antes y después:

Se les pide a las y los participantes hacer un dibujo de la situación actual en su trabajo con respecto a la temática a tratar. Al cabo de algunas semanas después del taller se les pide a los y las participantes hacer otro dibujo sobre el mismo tema. Esta técnica sirve como retroalimentación para las personas facilitadoras del taller y como momento de reflexión sobre la aplicación de lo aprendido para las personas participantes.

ANEXO 4

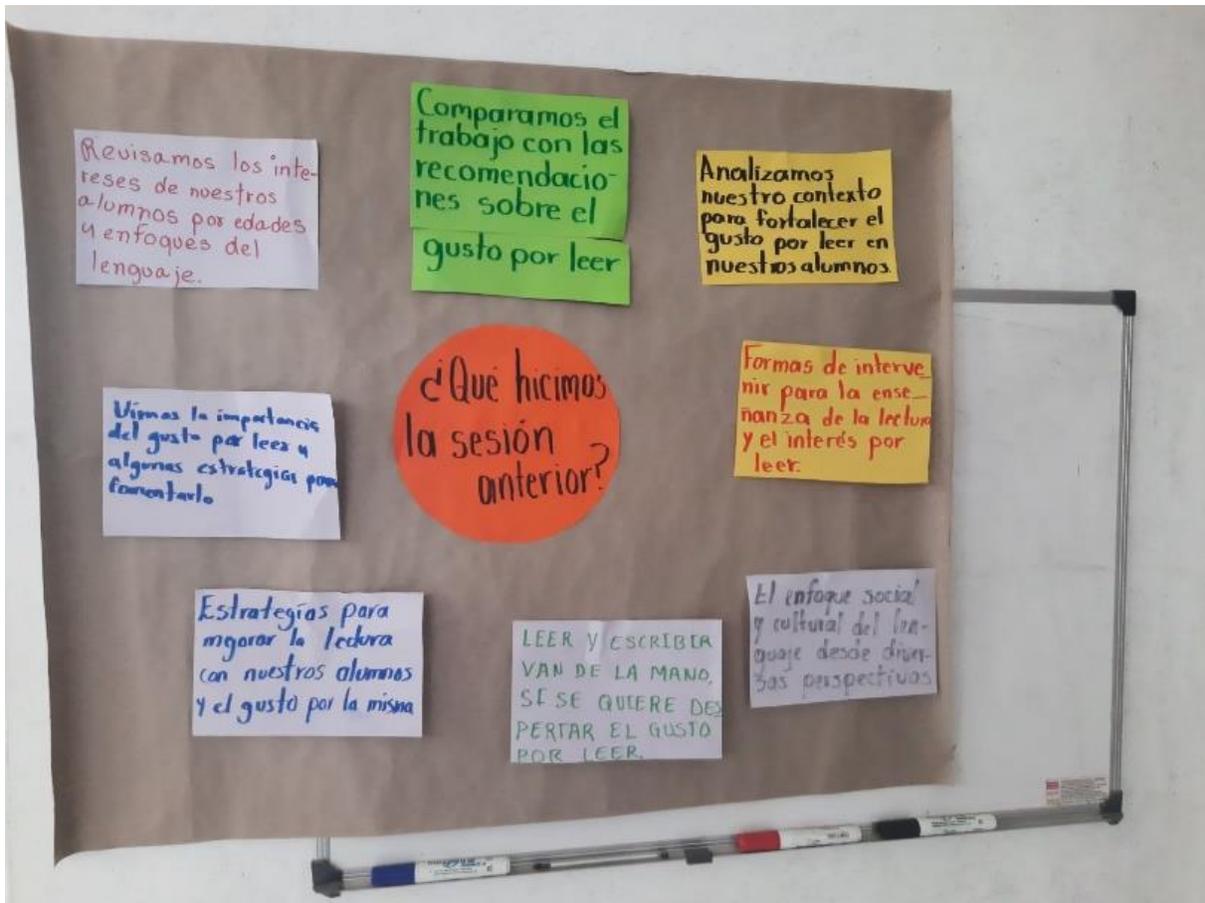
TÉCNICA COLLAGE



Los participantes plasmaron conforme a la teoría abordada, qué es el gusto por leer, cómo repercute en el aprendizaje de sus alumnos y qué recomendaciones hace falta por seguir según los autores abordados para mejorar el aprendizaje de estos.

ANEXO 5

TÉCNICA MAPA DE IDEAS



Con esta técnica se rescató lo visto en la sesión 1 para trabajar en la sesión 2.

ANEXO 6

TÉCNICA DE MAPA DE IDEAS



Esta técnica favoreció la recuperación de conocimientos previos en cuanto a la práctica de la asesoría con la comunidad educativa que el personal de la USAER K ha realizado.

ANEXO 7

INSTRUMENTO PRUEBA DE RESPUESTA ABIERTA

PRUEBA DE RESPUESTA ABIERTA

Manuel Barrera

Objetivo: Demostrar los aprendizajes obtenidos sobre la valoración de la asesoría dentro de las responsabilidades y funciones como personal de un servicio de apoyo de educación especial.

Aprendizajes:

- Reconoce los tipos de asesoría con apoyo teórico.
- Valora la asesoría dentro de sus responsabilidades y funciones como docente de apoyo de un servicio de educación especial.

Cuestionamientos

¿Considera que la asesoría como una parte importante dentro de mis funciones como docente/psicólogo de educación especial? ¿Por qué?

Si, por que aporte de que está dentro de las normas, es de importancia intervenir de acuerdo con la situación que se nos presente teniendo opciones de cómo actuar.

Mencione el concepto de asesoría y los tipos que existen en cuanto a esta práctica, considerando la bibliografía abordada.

Es la ayuda que se brinda para la mejora de la práctica, con la finalidad de progresar en el aprendizaje de los alumnos.

Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la facilitación.

Parte del punto de vista del asesorado, en donde el asesor ayuda a abrir camino para que el asesorado reflexione sobre las posibles soluciones a las necesidades. El asesorado debe tener experiencia.

Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la colaboración.

Es el tipo de asesoría en donde las decisiones son en conjunto, tanto del asesor como del asesorado es valioso el punto de vista.

Con sus propias palabras, describa cómo concibe a la asesoría mediante la intervención.

Es el asesoramiento que se brinda por parte del punto de vista del asesor para solucionar los problemas o necesidades. El asesor puede ser experto y gran parte de su responsabilidad está en el diagnóstico.

¿Ha justificado de manera teórica la manera en que asesoró a la comunidad educativa? ¿Qué puede implementar a futuro?

No lo he justificado, pero por las características de quienes asesoro, puedo implementar el modelo de intervención y →

colaboración. Con algunos docentes que tienen experiencia puedo utilizar la colaboración, y con docentes que no tienen mucha experiencia puedo utilizar el modelo de intervención.

¿Ha asesorado a los padres de familia de mis alumnos con Dificultades Severas en el Aprendizaje en cuanto a estrategias para favorecer el gusto por la lectura?, ¿Qué acciones puede realizar o seguirá haciendo?

Los he asesorado pero no con enfoque al gusto por leer, sino para el avance en general, pero revisando los temas, puedo utilizar el modelo de intervención para capacitarlos en función de favorecer el gusto por leer en sus hijos

¿Cómo ha asesorado a los docentes de grupo en cuanto a estrategias para favorecer el gusto por la lectura?, ¿Qué áreas de mejorar cree que existan y cuáles son sus fortalezas?

Los he asesorado brindando sugerencias de atención pero ahora, utilizaré tanto el referente del modo de asesorar como de las estrategias para favorecer el gusto por leer.

¿Ha considerado a la asesoría de manera formal con la comunidad escolar utilizando la metodología de la intervención, facilitación o colaboración?

Hasta ahorita no, pero lo consideraré para mi intervención, sobre todo con docentes de grupo regulares.

¿Qué decisión o decisiones tomará para mejorar la manera en que asesora?

Trataré de analizar la población y la situación, y a quien va dirigida la asesoría para poder intervenir.

Esta técnica favoreció la retroalimentación y evaluación de la sesión 3.

ANEXO 8

EVIDENCIAS DEL TRABAJO CON MAESTRO DEL GUSTO POR LEER EN ALUMNOS CON DSA



Trabajando cuentos con imágenes en niños de preescolar atendidos por la USAER K



Preparación para evento interno de lectura de la USAER K, con alumnos de primaria.



Alumnos escuchar y observan video sobre generosidad "Los niños y el gigante", con alumnos de secundaria atendidos por la USAER K

ANEXO 9

TÉCNICA DEL MUÑECO

Susana Bravo M.

ANEXO 2
TÉCNICA DEL MUÑECO

Aprendizajes:

- Profundiza sobre las características de las Dificultades Severas en el Aprendizaje con apoyo teórico y hace una conexión con la población que atiende.
- Relaciona la teoría sobre el gusto por leer con sus alumnos que presentan Dificultades Severas en el Aprendizaje.

INSTRUCCIONES:

- En la cabeza del muñeco se pegarán todas las tarjetas relacionadas con lo que los participantes piensan referente a las Dificultades severas de Aprendizaje mediante lo revisado de manera teórica, en las manos se colocarán las tarjetas relacionadas con la diferencia entre las Dificultades Severas en el Aprendizaje y otras condiciones como Discapacidad Intelectual o Rezago Educativo, en el pecho del muñeco se colocarán las tarjetas referentes a la relación entre el gusto por leer y las Dificultades Severas en el Aprendizaje, en el pie izquierdo se colocarán los temores de «meter la pata», y en el pie derecho se colocarán las acciones que realizarán a futuro.

Es una condición propia del alumno mostrando dificultad en la lectura, la expresión, la escritura, el cálculo matemático, poner atención y descifrar un mensaje. Involucra un alto costo en las habilidades del pensamiento por debajo de la edad cronológica del niño.

Lo que pienso sobre Teoría DSA

Relaciono estas tarjetas por leer y DSA

Diferencia entre DSA y otras condiciones

El gusto por leer puede favorecer las habilidades de pensamiento de los alumnos con D.S.A. De acuerdo a la edad cronológica o edad mental y madurez se pueden trabajar actividades cercas a sus intereses para favorecer el gusto por leer.

Temores/meter la pata

Planear actividades de manera transvercal.

Aunque muestran dificultades para leer y en habilidades académicas poseen habilidades adaptativas a diferencia de la discapacidad intelectual.

Acciones a Futuro

Adeguar actividades para favorecer el gusto por leer en mis alumnos.

No existe discapacidad o trastorno a la DSA. Pueden tener un C.I. promedio.

- Asesorar a los padres de familia y docentes de grupo.
- Seguir recomendaciones de expertos.

Se utilizó como auxiliar la técnica del muñeco como instrumento de evaluación cualitativa en la retroalimentación de la sesión 2.