



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 097, SUR**

**PROGRAMA EDUCATIVO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
LÍNEA HABILIDADES DEL PENSAMIENTO**

**TÍTULO**

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN  
TESIS  
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA  
LILIANA LÓPEZ ORTIZ**

**ASESOR MTRO. MARTÍN ANTONIO MEDINA ARTEAGA**

**CIUDAD DE MÉXICO MAYO 2024**



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría  
Secretaría Académica  
Dirección de Unidades  
Unidad UPN 097 Sur, CDMX  
Titulación

Ciudad de México, junio 19 de 2024.

**DICTAMEN DE GRADO**

**C. LILIANA LÓPEZ ORTIZ**  
Presente:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación del Tesis: "Criterios de evaluación para los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el Centro de Atención Múltiple", que usted presenta como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE**  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"




S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 097 DE LA CDMX SUR  
SERVICIOS ACADÉMICOS  
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA  
Presidente de la Comisión de Titulación

MLSS/cacl

Introducción.....	4
Capítulo I. Investigación Acción.....	8
Capitulo II.	
De la Integración a la Educación Inclusiva en el Marco Internacional.....	14
a) Educación Especial en el Contexto Nacional.....	29
b) Contexto Institucional del CAM.....	35
c) Contexto Comunitario del CAM.....	39
d) Contexto Institucional del CAM.....	41
e) Análisis de la Práctica Docente.....	46
Capitulo III.	
Elección y Análisis de una Problemática Significativa. ....	55
a) Diagnóstico.....	56
b) Planeación docente.....	58
c) Instrumento de evaluación desde el enfoque constructivista.....	60
d) Reportes de evaluación. ....	62
e) Hojas de seguimiento.....	62

## Capítulo IV.

Planteamiento del problema.....66

## Capítulo V.

## Propuesta de intervención con el enfoque socioformativo

a) Fundamentación Teórica..... 70

b) Propósitos..... 79

c) Supuestos..... 80

d) Propuesta de Intervención. .... 82

e) Resultados y análisis de la Intervención .....89

CONCLUSIONES .....103

Referencias..... 107

Anexos ..... 110

“La paz, no es solamente la ausencia de la guerra, mientras haya pobreza, racismo discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz.”  
Rigoberta, Menchú

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente a la escuela se le ha responsabilizado para brindar una educación de calidad y responder a exigencias educativas, pero ¿Qué es una educación de calidad? Sin duda, engloba demasiados planteamientos sin dar una respuesta objetiva y lo apremiante es que los planteles educativos continúan ocupando un lugar fundamental en la formación del ser humano, por lo que es necesario detenerse a reflexionar sobre la importancia de algunos procesos de la educación con base en los criterios de evaluación que se implementan en el trayecto formativo de Educación Básica, con énfasis en la diversidad del alumnado que enfrenta discapacidad intelectual.

Si bien, desde tiempos históricos la escuela ha sufrido cambios vertiginosos que han transformado la educación, con grandes descubrimientos reflejados en la ciencia y tecnología causando impacto en el aprendizaje e interacción social, parece que no solo es una preocupación a nivel local sino a nivel global el construir “Escuelas Incluyentes” reconociendo la diferencia de pensar y el hacer, favoreciendo las habilidades cognitivas y socioemocionales para dar respuesta a un contexto socio histórico en una sociedad que tiene grandes retos, incertidumbres, pandemias, desastres naturales, exclusión y pobreza.

En el presente trabajo se realizará una revisión de los criterios de evaluación que se implementan en los Centros de Atención Múltiple en el contexto áulico y que impactan en las competencias para la vida, favoreciendo una enseñanza justa para el alumnado, con equidad e igualdad de oportunidades. Por tanto, se retoma la metodología de investigación acción con el propósito de utilizarla para saber más acerca de las realidades educativas, las fortalezas y debilidades al interior de los contextos escolares desde una mirada crítica reflexiva.

De manera, que esta metodología permitirá conocer y reconstruir las prácticas docentes para transformar los paradigmas tradicionalistas, por medio del diálogo y comprensión del quehacer educativo. En este sentido, la prioridad es que el colectivo docente reconozca su hacer desde los procesos metodológicos utilizados como acciones específicas en lo individual y en colaboración, impidiendo avanzar hacia la concreción de los aprendizajes.

En este caso, se revisará la fundamentación metodológica en sus orígenes, enfoque, características, pero sobre todo con las aportaciones que han realizado algunos autores como Lewin, Elliot, Kemmis y Latorre, que han contribuido a mejorar las prácticas profesionales en cada uno de los espacios escolares transformando la enseñanza. Por lo que el trabajo se centra en la población con discapacidad intelectual, analizando desde el enfoque de Integración Educativa hasta su transición al enfoque de educación Inclusiva, resaltando la pertinencia de asegurar el acceso universal y lograr una vida de bienestar a partir de brindar oportunidades de aprendizaje, logrando la permanencia escolar evitando la deserción y rezago escolar. Por tal motivo, los cambios educativos se han reflejado en la selección de contenidos curriculares y modelos educativos con respecto a la enseñanza y evaluación, siendo necesario reflexionar sobre ¿Qué es lo básico en la enseñanza para aprender? ¿Qué es lo imprescindible en la enseñanza?, ante estos planteamientos, es importante reflexionar sobre los contenidos y metodologías que se seleccionan.

En síntesis, se explican de manera paulatina los cambios a los procesos de enseñanza haciendo un alto en el hacer educativo y generando la reflexión sobre las prácticas y políticas y educativas acerca de: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo evaluar a la diversidad del alumnado? ¿Qué criterios de evaluación se implementan?, ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación? Para responder a las preguntas se consideró realizar un análisis a los criterios de evaluación que se implementaron en el Centro de Atención Múltiple con estudiantes que viven con discapacidad intelectual.

Se identificó los criterios para el diseño de un instrumento de evaluación con el propósito de valorar el desempeño de los estudiantes, lo cual brindo elementos para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, además de transformar las prácticas pedagógicas desde los criterios evaluación que se implementaron, por lo que el documento tiene una estructura secuencial y a continuación se explica:

En el capítulo I Metodología de Investigación, se identifica la definición de la metodología empleada, enfoque, propósito y sus orígenes con un sentido crítico reflexivo hacia el análisis del hacer educativo con la intención de transformar las prácticas docentes.

En el capítulo II Diagnóstico Socio educativo, se analizan el contexto político nacional e internacional hacia las reformas educativas, y la parte normativa en el marco de la transición de la integración educativa a la educación inclusiva. En este mismo apartado, se describe el impacto de la transformación educativa en diferentes dimensiones, lo cual se destaca de la siguiente manera:

Contexto Institucional, se describe la infraestructura y organización laboral además del clima y cultura de las prácticas escolares.

Contexto Comunitario, se detalla las características de la comunidad escolar como: ubicación geográfica, servicios de los alrededores, nivel socioeconómico, cultural y las principales dificultades educativos.

Análisis de la práctica educativa, en este apartado se analiza la práctica docente propia con la intención de identificar las dificultades que enfrenta el docente al implementar los criterios de evaluación y que estos sean congruentes con la calificación asignada a los estudiantes, lo cual afecta a su trayecto escolar.

Capítulo III Elección de la problemática. En esta parte, se identifica la problemática a partir de la priorización del objeto de estudio que ha limitado el desarrollo de la colaboración escolar. Con ello, se destaca la importancia de utilizar herramientas pedagógicas que favorezcan el análisis del contexto áulico y el reconocimiento a la diversidad de los estudiantes de acuerdo con los siguientes insumos: diagnóstico, planeación didáctica e instrumento de evaluación. Por tanto, se pretende dar una mayor claridad a la evaluación que el docente realiza y a su impacto en los aprendizajes hacia la comprensión de los aprendizajes.

En el capítulo IV se plantea la Propuesta de Intervención Pedagógica que tiene la finalidad de contribuir a transformar el contexto áulico en tercero de secundaria en el Centro de Atención Múltiple con los estudiantes con condición de discapacidad intelectual leve. También se desarrolla la fundamentación teórico pedagógica de la propuesta, y se aborda el tema de la evaluación desde el enfoque socioformativo.

Finalmente, en el capítulo V se analiza el Impacto del Proyecto, se identifican los resultados que se obtuvieron durante el acompañamiento y orientación en la intervención áulica desde el trabajo en conjunto. De acuerdo, al análisis se realizan las conclusiones con una valoración cualitativa de la función docente y la función del asesor técnico pedagógico.



## CAPÍTULO I

### INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Se considera la investigación acción como un recurso sistemático que permite detenerse a comprender los procesos de enseñanza en cada una de sus etapas durante las prácticas educativas. La investigación acción orienta al docente investigador a revalorar su práctica en lo individual y en lo colectivo a partir de la propia autoevaluación de su práctica, propiciando la reflexión en el quehacer docente en lo teórico y práctico. Kemmis y McTaggart (1992), definen la investigación acción como:

... una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. (pág.9)

En esta definición, se afirma que la reflexión conjunta genera exploración de prácticas educativas y su implicación en el logro de las intenciones pedagógicas que se plantean como escuela, implica una indagación colaborativa, participativa y un seguimiento sistemático que parte de una problemática en común que nos impide avanzar e impactar en un objetivo o meta que se comparte colectivamente, a partir de reconocer ciertos indicadores que muestran dificultad durante el quehacer educativo. De manera, que los participantes delimitan y jerarquizan las problemáticas de menor a mayor y seleccionan una temática que les limita avanzar.

En este sentido, el enfoque de la metodología es social, favorece comprender no sólo las prácticas educativas sino también los procesos de gestión escolar que en ocasiones muestra una colaboración de tipo fragmentada. De acuerdo con sus inicios, la investigación acción presentada por el psicólogo social Lewin la explica "*como un proceso de peldaños en espiral*, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción" (en Kemmis y McTaggart, 1992, p.12).

En estas cuestiones, Lewin utilizó su enfoque para evaluar la planificación de las acciones, favoreciendo que en cada experiencia las personas realizaran cambios en las mismas.

Lewin afirma que todo inicia en la práctica cotidiana, en la necesidad de mejorar las prácticas sociales o aspectos relacionados a la enseñanza que comparten y que se promueve con el uso del diálogo, el intercambio de ideas y opiniones. En suma, Lewin buscaba la transformación de los contextos, generando la participación de los colectivos con una situación en particular que les aqueja, guiada por la acción.

Lewin describe la metodología como un proceso dinámico que se da en cuatro fases en espiral que son: la planificación, acción, observación, y reflexión. Por tal motivo, las problemáticas son un recurso para mejorar la gestión escolar de forma dinámica y participativa de ahí que surgirá una temática que se inicia con la identificación de la problemática y conducirá a la elaboración de un plan de acción de trabajo con acciones que serán motivo de evaluación en cada una de sus fases, en la que cada peldaño servirá para detenerse a realizar planteamientos reflexivos que den lugar a aspectos que no se han tomado en consideración o que es necesario realizar ajustes. Por tanto, se reconoce que estas fases que se dan en espiral son flexibles, maleables y su característica principal de este plan de acción es que puede ser modificado para poder pasar al siguiente nivel.

En tanto, para Elliot (2000) el propósito de la investigación acción es indagar las prácticas a partir de la identificación del diagnóstico del docente en relación con la problemática que enfrenta. En esta parte, el rol del docente es la exploración de las dificultades, lo que sucede por medio de un guion, utilizando estudios de caso en los que el profesor va narrando lo observado. Mientras tanto, Latorre (2005) valida algunas de sus ideas apoyándose en los hallazgos de Lewin, Kemmis y Elliot en relación con la representación de los Modelos del proceso de investigación acción en el que plantea que los tres autores convergen con la misma estructura y proceso del desarrollo de investigación acción con influencia de Lewin, que en sus ciclos reflexivos permite realizar un análisis introspectivo en cada fase que acompaña a la evaluación.

Latorre explica una nueva visión de la escuela en la comprensión de las prácticas educativas, aspectos que se identifican desde los contextos que cobran vida en las aulas y donde es posible explorar las prácticas desde los siguientes planteamientos: ¿Qué contenidos se deben enseñar en la escuela? ¿Transmitir conocimientos o enseñar a resolver problemas de la vida cotidiana? ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Qué elementos se consideran para favorecer un pensamiento autónomo y reflexivo? ¿Qué saberes son esenciales para enseñar en el mundo actual? ¿Qué habilidades tendría que favorecer la escuela?

En síntesis, la investigación acción es una metodología reflexiva y crítica que considera esencial vincular la teoría y la práctica que se sitúan en la escuela desde un punto paralelo y que deben de ser vistas de manera conjunta para transformar el quehacer educativo. La investigación acción propone mejorar las prácticas educativas llevando a un análisis dialógico crítico de los obstáculos que se tienen en la práctica, planteando: ¿Cómo enseñamos? ¿Qué enseñamos? ¿Para quién enseñamos? ¿Cómo evaluamos a los alumnos? responder a estos cuestionamientos comprende realizar un exhaustivo análisis de la práctica docente que derive en primer lugar a la comprensión de los procesos metodológicos que se implementan para lograr transformar el ejercicio docente.

La investigación acción comprende una forma sistémica, dinámica y colaborativa; una forma de entender las prácticas sociales que busca no solo encontrar una respuesta a ciertas problemáticas sino de mejorarlas. Sin duda, impacta primero en lo individual para generar un cambio, y luego en la interacción grupal logrando transformar las prácticas y culturas de un colectivo. En estas fases de desarrollo retomando a Lewin (2005) explica que a partir de un colectivo de docentes reconocen dentro del contexto escolar algunas problemáticas, que les impiden avanzar hacia el cumplimiento de metas y objetivos que comparten. A partir del uso del diálogo entre pares, se plantea una serie de dificultades que favorece identificar las barreras que obstaculizan su avance además de poder mirar sus fortalezas como colegiado.

De acuerdo, con estos planteamientos se revisan las problemáticas que predominan, para iniciar con una idea general que los llevará a realizar una serie de preguntas que servirán como un punto de partida para identificar la problemática. En este sentido, durante el diagnóstico se revisarán acciones apoyadas por preguntas que permitirán en esta búsqueda, no solo encontrar la solución a una temática sino reflexionar y comprender el quehacer educativo para transformar las prácticas docentes. En este caso, los actores implicados podrán evaluar los logros y obstáculos que se les van presentando durante el trayecto de implementación, ante lo cual Lewin enfatiza que en estas fases se tiene la facultad de poder ser flexibles en realizar ajustes a las acciones, es decir significa que prevalece la ductilidad a este proceso le llamó “cíclico en espiral”. En tanto, se menciona que la investigación acción se interpreta como una metodología sistemática y crítica aplicada a la rama de las ciencias sociales que promueve la participación colectiva, dinámica, a partir de una introspección analítica que permite realizar una evaluación a las acciones que plantea Latorre con su plan cíclico para avanzar al siguiente nivel.

En esta fase de análisis, se agrega la identificación de diversas técnicas de recopilación de información como base para identificar la problemática. Con ello, significa interpretar cualitativamente lo que está ocurriendo, así como las dificultades que enfrentan como colectivo. Por tanto, en esta selección de técnicas Latorre plantea las siguientes técnicas: observación participante, notas de campo, diario del investigador, registros anecdóticos, memorándum, escalas de medidas, técnicas basadas en la conservación, cuestionario, entrevista, grupos de discusión, análisis de documentos, diarios, medios audiovisuales, grabaciones en video además del audio. En consecuencia, con la implementación de técnicas, a partir del análisis y reflexión se concluye hacia la interpretación de la información, reduciendo datos que favorecen la síntesis de la información para su codificación y categorización. En este caso, se considera elaborar sistemas de codificación con la finalidad de organizar la información y poder representarla con diferentes tipos de sistemas de representación como diagramas, matrices o mapas.

En suma, determinar la forma en la que se va a interpretar la información permite facilitar y explicar los hechos con un significado objetivo de lo que se pretende analizar, teorizando la práctica misma que se utilizará para realizar un informe con los sucesos y acciones para comprender con enfoque crítico reflexivo. Con ello, es momento de dar respuesta a los logros; interpretar los hechos de aquello que causó un obstáculo para avanzar con las siguientes preguntas ¿Qué estrategias seleccionar? con el fin de dar solución a la problemática ¿Que falta por incluir? y otras interrogantes.

Latorre explica el proceso de desarrollo de la investigación acción con cada uno de los momentos de la espiral que son: planificar, actuar, observar y evaluar. En esta parte, se menciona que los cuatro momentos se convierten en espiral cuando son institucionalizadas estas acciones que son auto reflexivas por lo que, una vez identificada la problemática, después de haber realizado un diagnóstico servirá como sustento para implementar las cuatro etapas antes mencionadas.

Las acciones llevadas a cabo serán evaluadas y a partir de ello se realizarán ajustes al plan de acción para poder pasar nuevamente al siguiente ciclo. Esto significa, que también será importante seleccionar los tipos de técnicas de recopilación de datos, que deberán ser las adecuadas para abordar la problemática, sobre todo para lo que se quiere mostrar. En síntesis, se dará respuesta a la parte evaluativa, arrojando resultados obtenidos, para dar a conocer por medio de un informe a todos los participantes.

En palabras de Latorre (2005) las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios visuales que los investigadores sociales utilizan” en este caso, para evidenciar lo que está pasando dentro de un espacio educativo con problemáticas en común que logran identificar y compartir con el uso del lenguaje de forma narrativa pero también los avances que se han logrado, esto permite saber si las técnicas que se han seleccionado son las adecuadas o se necesita realizar cambios.

En conclusión, las características de la metodología de investigación acción desde el enfoque social destacan por sus acciones cíclicas o en espiral, esto permitirá comprender las prácticas, reflexionar en su hacer y evaluar sus acciones. Transformar la práctica docente no solo implica la comprensión del problema sino reconocer que cada espacio educativo es diferente y se requiere de colaborar con la participación de la comunidad educativa. Con ello, dependerá la identificación de la problemática y si tendrá que realizarse en uno o varios ciclos esto dependerá del nivel de complejidad de la problemática.

## **CAPITULO II**

### **DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO INTERNACIONAL.**

En este apartado se analizan los planteamientos de la educación centrada en las necesidades educativas especiales del alumnado, las barreras para el aprendizaje y la participación desde la parte contextual, en el marco de la política educativa, con una visión crítica reflexiva en dos aspectos importantes de la educación internacional y nacional, con referentes normativos y acuerdos en los que participaron distintos países con el propósito de garantizar la educación de calidad para todos como una forma de erradicar la exclusión educativa y la desigualdad social. Por lo tanto, este análisis de política educativa corresponde al impacto que se genera en la educación en los espacios escolares donde se encuentran poblaciones vulnerables expuestas a enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela.

Aunque también surgen situaciones como abandono escolar, rezago escolar y otras condiciones adversas hablando de situaciones de pobreza, de calle, enfermedad, pertenecer a poblaciones migrantes, indígenas o presentar alguna discapacidad. En tanto, en años atrás se trató el tema de integración educativa en los sistemas educativos, como una respuesta para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, con énfasis en grupos desfavorecidos para acceder a los programas curriculares.

Sin duda, la educación ha pasado por diversas propuestas educativas y es necesario reflexionar sobre su impacto. De tal manera, que al hablar de integración educativa comienza a reconocerse la diversidad en las escuelas “ordinarias” para integrar a los alumnos e implementar apoyos diferenciados desde la escuela, ante lo cual se afirma que: “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades” (Echeita, 2007 p.43)

De modo que el enfoque de integración educativa conlleva a una transformación paulatina, este cambio depende de las condiciones y necesidades propias de cada país. Ciertamente, los cambios son un reflejo del análisis a los procesos metodológicos que se implementan en el aula para acceder a un diseño universal de aprendizaje que impacten en la gestión escolar mejorando la calidad de la enseñanza, políticas y culturas.

El proceso de cambio se inicia con el movimiento de Educación para Todos en Jomtien Tailandia (1990) apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la participación de diferentes organizaciones y países, en este foro se reunieron con el propósito de erradicar la desigualdad y exclusión en la educación, además se agregan las contribuciones intersectoriales de cada país, es decir, de forma conjunta se articula con las mismas dificultades que se tienen en común aunado a otros intereses compartidos, tal es el caso de favorecer la inclusión y equidad en los sistemas de educación que alude a una cuestión que se padece a nivel global. En este encuentro, participaron diferentes países y organizaciones, sus principales acciones en materia de educación son en el artículo 2 perfilando la visión: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, Prestar atención prioritaria al aprendizaje, Ampliar los medios y el alcance de la educación básica, Mejorar el ambiente de aprendizaje (UNESCO, 1990, P. 8).

Es necesario comentar que los sistemas de educación deben ser transformados y generar acciones que promuevan la participación de todos; trabajar en colaboración y desde el plano micro en cada contexto escolar lo que implica flexibilizar los currículos, movilizar los recursos propios de la escuela e implementar estrategias, aunado a la identificación de las necesidades básicas de educación que impiden avanzar hacia la concreción del logro educativo.



De manera que en la "Educación para todos" se plantearon objetivos relevantes para continuar avanzando en la educación y sobre todo universalizar el acceso a la educación para todos. Mientras tanto, se continúa avanzando mediante la Declaración de Salamanca con una visión más amplia con el concepto de las necesidades educativas especiales cuando nos dice que "se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad de sus dificultades de aprendizaje" (UNESCO, 1994, p.6).

Al hablar de las necesidades educativas especiales (nee) este foro identifica los avances de educación en un sentido más amplio, la definición se diversifica más hacia la dificultad que tienen los alumnos para aprender, sin embargo, todas las personas en un punto de sus vidas escolares enfrentaron dificultades para acceder a los contenidos curriculares, aunque el documento se analiza desde las nee con el enfoque de integración educativa sobre su paso hacia a la inclusión. Con ello, la educación en ese momento histórico se centró en el aprendizaje del alumno desde sus limitantes. Por tanto, la escuela se colocó en la posición de tener la facultad de brindar los recursos diferenciados al alumnado haciendo posible su integración a la escuela ordinaria, de no ser el caso se integrarían a las escuelas de educación especial.

Mientras tanto, el seguimiento a los objetivos de una Educación para Todos, con la Declaración de Salamanca, se retoma el reconocimiento, a la necesidad de ofertar una escuela con accesibilidad para todos, edificando escuelas para todos, brindando apoyo a los alumnos con nee desde los Derechos Humanos en 1948, asegurando el bienestar de la humanidad, garantizando así su accesibilidad a la educación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de el acceso a los estudios superiores será igual para todos, ser generalizada, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá. (Naciones Unidas, 2015, p.54).

En este Marco de los Derechos humanos, se garantiza el derecho a la educación básica de manera obligatoria para todos, para que cada nación responda a las necesidades de su contexto social con una infraestructura adecuada, dotando a escuelas con todos sus recursos necesarios, generando su accesibilidad y asegurando una enseñanza de igualdad en la que se considere la participación de todos los educandos sin menosprecio de su condición, raza, color, religión discapacidad o cualquier otra condición que sea causante de discriminación. En esta afirmación de Derechos a la Educación, se considera cada uno de los acuerdos Internacionales como es el caso de la Declaración de Salamanca como un Derecho para todos, beneficiando a las personas con discapacidad, proclamando por la equidad, propiciando acciones que promuevan la permanencia escolar y evitar el abandono a la educación. Vale la pena detenerse un poco con la Declaración de Educación para Todos celebrada en Jomtien, con la intención de resaltar la importancia que marca la necesidad de disminuir la brecha de desigualdad y exclusión en la educación.

Sin duda, reflexionar sobre la Declaración de Salamanca marca una plena atención en las necesidades educativas de las personas que se encuentran impedidas para su acceso. Atender estas implicaciones, define detenerse a mirar las carencias de cada contexto aún más con los grupos más desfavorecidos. De forma puntual, lograr reducir la desigualdad social, focalizar el aprendizaje en el sujeto, poniendo a la escuela como agente educativo capaz de movilizar sus recursos más allá de los planes de estudio se deberá promover la igualdad y equidad de todos desde las condiciones contextuales y características de los estudiantes. En tanto, se ha realizado seguimiento a los acuerdos internacionales implementados con apoyo de informes y planes de acción, con la participación de la UNESCO, con el fin mismo de evaluar los avances y retos que faltan por consolidar en la educación.

En los diferentes foros de la UNESCO, en la Declaración de Jomtien se han revisado los avances en la educación centrada en brindar acceso a los niños y niñas sin importar sus características físicas, intelectuales y socioemocionales, a los más desfavorecidos que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo (UNESCO, 2009 como se cita en Hernández, 2016, p.22.) Sin embargo, no solo es importante brindar acceso a los sistemas educativos, sino también proporcionar los recursos didácticos y estrategias para aprender, reconocer la diversidad en cada una de las personas. En la actualidad, persiste la falta de reconocimiento a la diversidad así como la implementación de estrategias auténticas, es decir, que resulten de un análisis contextual real, identificando las habilidades y talentos de los estudiantes para construir aulas diversificadas con recursos pedagógicos que impacten en la enseñanza aprendizaje de los alumnos, lo cual significa un cambio en las metodologías pero principalmente transformar los sistemas educativos en sus prácticas políticas y culturas.

En este sentido, las escuelas son el principal promotor del cambio cultural que promueve el aprendizaje y participación de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario iniciar este proceso de cambio que se da en las escuelas ordinarias, desde este enfoque de Integración. La escuela ordinaria estará obligada a integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en cualquier nivel educativo de educación básica y en caso de no cubrir los requerimientos de los alumnos con estas características, estos deben acudir a las escuelas ordinarias.

**Las Escuelas ordinarias con esta orientación integradora** representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Echeita, 2007, p.43)

Si bien, construir espacios escolares abiertos a la participación y aprendizaje de todos favorece la accesibilidad universal de todos los estudiantes, durante la revisión a los acuerdos de Educación para Todos (EPT) en diferentes espacios destaca como principal objetivo garantizar el acceso a la educación, con especial atención en los alumnos con NEE, en la lucha por la integración de los alumnos a las escuelas ordinarias, también se identificaron las implicaciones de no alcanzar su integración, por ello las escuelas especiales son una opción a su escolarización. También hubo cambios en el uso de la terminología, que impactaron en la forma de percibir a los alumnos con problemas para el aprendizaje.

En los sistemas educativos, se ha centrado la mirada en las limitantes de los alumnos, en sus condiciones que tienen para aprender y barreras que enfrentan en algún punto de su vida escolar, que pueden ser transitorias o permanentes. Sucede también que en cada foro de la educación se continúa evaluando la calidad y la necesidad de alcanzar este acceso universal a la educación. Mientras tanto, en este seguimiento a la evaluación de los objetivos de la EPT en cada foro internacional, se realiza esta revisión a los logros y desafíos que se continúan presentando como una prioridad a transformar.

Con ello, se identifica esta evaluación en los Logros y Desafíos de la Educación para Todos 2000- 2015 (EPT), que evalúa los grandes retos de la educación, considero prioritario continuar atendiendo estas carencias de educación, alfabetizar a la población más vulnerable y atender a las necesidades educativas especiales, así como lograr reducir la brecha de la exclusión en el mundo, estableciendo los siguientes objetivos en la EPT definidos en Dakar.

<b>Objetivos</b>	<b>Estrategias</b>
<p>1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos</p> <p>2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.</p> <p>3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.</p>	<p>1. Conseguir un sólido compromiso político, nacional e internacional, con la Educación para Todos, formular planes nacionales de acción y aumentar considerablemente la inversión en educación básica.</p> <p>2. Fomentar las políticas de la EPT en el marco de un sector sostenible y bien integrado, claramente vinculado con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.</p> <p>3. Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el fomento de la educación.</p> <p>4. Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación.</p>

<p>4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente</p> <p>5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.</p> <p>6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mensurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.</p>	<p>5. Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.</p> <p>6. Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.</p> <p>7. Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH y el sida.</p> <p>8. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.</p> <p>9. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.</p>
--	---

	<p>10. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos.</p> <p>11. Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.</p> <p>12. Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.</p>
--	---

Cuadro1: Objetivos y las estrategias de la “Escuela Para Todos” definidos en Dakar (Fuente: UNESCO 2015, p.6)

Ahora bien, en este ejercicio de seguimiento y evaluación a los objetivos para consolidarlos en el año 2015, se ha observado que han tenido pocos avances en función de garantizar el acceso a la educación más aun reducir la desigualdad y exclusión educativa.

Los avances que se muestran en el informe de EPT de Dakar se vislumbra como meta alcanzar y mejorar las condiciones de la educación en el mundo: disminuir la pobreza, atenuar las barreras que impiden el acceso a la educación, reconociendo que, en parte para minimizar estas barreras, deberán poner atención los gobiernos de cada país, edificar escuelas más atractivas dotar los espacios con los recursos necesarios. En tanto, generar acciones que promuevan la equidad de género, la igualdad en la enseñanza será necesario redoblar los esfuerzos por parte de los sistemas de gobiernos de cada país en el mundo para mejorar las condiciones de educación.

Por tal motivo, se mantiene una evaluación constante con los objetivos y metas de la EPT, en esta reflexión crítica se hace mención en el Informe de la EPT con relación a la construcción de las metas mismas que deben considerarse como una regla de oro el que sean cuantificables y medibles; previendo la dimensión de lo alcanzable a lo real que cada país vive, es decir, sus condiciones y los recursos con los que se cuentan. Por tal motivo, en el encuentro de la Declaración de Incheon 2015 “Educación para Todos” se identifica aun los grandes retos por alcanzar, así como en los sistemas de gobierno con acciones que aún faltan por consolidar con la Declaración de Incheon (2015) de aquí al 2030, cuando se dice en la meta 4.5 que:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (UNESCO, 2015 p.20).

Aunque en esta reunión, se sigue reconociendo una educación igualitaria, aun se permanece latente el énfasis medular de implementar acciones que fortalezca la educación donde se reconozca a la diversidad, otorgando una equidad igualitaria y acceso universal resaltando una vez más en las poblaciones vulnerables que en otros espacios han sido temáticas de discusión para lograr alcanzar el beneficio en sociedades en desventaja para acceder a la educación. Sin duda, la educación inclusiva no es una situación que atañe únicamente a los aprendizajes de los alumnos, en una connotación más extensa impacta a las políticas prácticas y culturas de cada país en el mundo. Por tanto, es una necesidad que los sistemas de gobierno modifiquen los procesos de formación educativa y evaluación para favorecer la equidad en cada contexto.



De modo que, desde los sistemas educativos, las políticas de educación deben ser transformadas en un sentido de aprendizaje para todos y a la vez de participación, lo cual el principal objetivo es mejorar los recursos que se asignan a la educación, estableciendo condiciones de bienestar y calidad educativa con la asignación de infraestructuras, evaluando los contextos, que cuenten con los espacios adecuados, considerar la población diversa, contar con los recursos humanos para brindar una atención educativa adecuada, sobre todo favorecer a la escuela en una revalorización a la institución educativa como un espacio empoderado para formar sociedades resilientes y enfrentar las grandes adversidades e incertidumbres de la vida.

Por ello, la preocupación de consolidar los objetivos y metas se identifican en la agenda desarrollo sostenible para el 2030 con el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (CEPAL y Naciones Unidas, 2016, p.27). El desarrollo de cada nación se fundamenta en favorecer una educación de calidad que sustente la igualdad de género y participación de su población para lograr el acceso universal a la educación. Mientras tanto, hablar de un proceso de inclusión educativa significa mirar las condiciones y necesidades de la educación e impactar en los contextos más desfavorecidos, mejorar las condiciones de evaluación en los sistemas educativos, generar recursos a la educación a partir de sus prioridades.

Si bien, transformar la escuela en sistemas de educación inclusivos requiere revisar con mayor detenimiento las aportaciones a la educación que realiza la autora Tomasevsky (2004) con: Los indicadores gubernamentales de la educación, los derechos obligatorios a partir de lo que le corresponde a cada sistema de gobierno, el propósito de regular los sistemas de educación en función de sus necesidades de cada contexto enfocado a las poblaciones heterogéneas, transformando la igualdad en equidad.

En este caso, se pretende construir sistemas escolares incluyentes, es decir, la escuela incluyente significa dar lo que necesita cada alumno reconociendo la diferencia desde su derecho a la educación, garantizando su participación y aprendizaje. De manera, que revisar de forma jerárquica las cuatro “A” asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad delimitando cada derecho gubernamental de la educación a las acciones que corresponde realizar y que a continuación se describen:

Asequibilidad	Significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación.
Accesibilidad	El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible
Aceptabilidad	Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como, por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá
Adaptabilidad.	Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos. Derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación,

	de modo de adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos
--	--

Cuadro 2. Las cuatro A, Tomasevsky, (2004, p.350 y 351).

En consecuencia, es necesario reflexionar sobre los sistemas de educación que permitan brindar elementos para transformar las escuelas en espacios de equidad e igualdad por lo que deben tomarse en cuenta las condiciones y necesidades de los alumnos para generar contextos escolares incluyentes. En este sentido, transitar hacia modelos educativos inclusivos donde los alumnos puedan participar y aprender requiere preguntarse ¿Qué necesitan los alumnos para aprender?, considerando los indicadores de educación. Con ello, favorecerá realizar una reflexión crítica en el hacer del colegiado docente. En tanto, las condiciones de la educación se han modificado a partir de la contingencia del COVID-19 lo que ha implicado realizar ajustes a la enseñanza no puede ser igual los procesos metodológicos que se implementan en presencial que a distancia.

En este sentido, es necesario realizar modificaciones a las herramientas pedagógicas que utiliza el maestro, también es importante revisar los derechos gubernamentales de la educación desde la parte reguladora que le corresponde a cada instancia para asegurar y garantizar sistemas educativos que promuevan una calidad educativa para dar el siguiente paso a la inclusión, reconociendo la diversidad en los alumnos con diferentes formas de pensar, de expresar, respetando su identidad y cultura.

Por tal motivo, se requiere transformar las prácticas, políticas y culturas desarrollando acciones que involucren la participación de todos en un mismo contexto compartiendo y aprendiendo con la finalidad de propiciar la participación de todos, dar justo lo que requiere cada alumno, adaptarse a sus características no el alumno a la escuela. Con respecto a estos indicadores de educación gubernamentales es fundamental garantizar el derecho la educación, respetando la diferencia del otro, reconociendo sus formas de aprendizaje, sus diversas culturas y costumbres que engloban en una comunidad.

Sin embargo, aceptar la diferencia no significa reconocer la participación del otro, se encuentra en un sentido más amplio además de asegurar infraestructuras, currículo para todos y generar acciones de aprendizaje. Garnique, analiza la inclusión desde la conceptualización de la UNESCO y lo interpreta de la siguiente manera:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p.49).

Mirar la diferencia en el otro permite reconocer y valorar la diversidad propiciando la aceptación de las personas. En tanto, crear sistemas de educación inclusivos es saber que las personas que viven con alguna condición enfrentan barreras que no radican en su individualidad sino en el exterior, en aquellos prejuicios donde la sociedad va construyendo y devaluando a las personas que tienen alguna limitación. Sin duda, la sociedad no tiene que colocar etiquetas a las personas como tampoco ubicarlas en una clasificación de lo que no pueden lograr, tratando siempre de minimizar sus logros en lugar de resaltar sus talentos estas acciones promueven la segregación y exclusión del otro.

Los espacios áulicos, requieren modificar la visión que se tiene desde la conceptualización con respecto a la diversidad es decir, el reconocimiento no solo debería estar presente en el discurso, también en la práctica lo que resulta un trabajo homogéneo. En este sentido, no se deben considerar las dificultades de los alumnos como necesidades educativas especiales desde sus limitantes de aprendizaje, sino ubicar las dificultades en las barreras contextuales que impacta en su desarrollo integral para aprender y participar en los entornos educativos; lo cual significa pasar de un enfoque de Integración educativa a un enfoque inclusivo.

Transitando al modelo social implica reconocer las características y necesidades en la diversidad del alumnado con la intención de facilitar la accesibilidad educativa brindando apoyos diferenciados, proporcionando lo que requiere cada persona, a partir de mirar las barreras en los procesos metodológicos de enseñanza que se implementan en los espacios áulicos. Por tal motivo el modelo social se define a partir de:

Implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. De acuerdo con el modelo social las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen como una interacción entre los estudiantes y contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Booth y Ainscow 2000, citado en Echeita 2007)

Ciertamente, las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos se encuentran focalizadas desde los indicadores gubernamentales de la educación, estas dificultades aparecen de forma contextual desde lo que debería brindar la escuela, para ofrecer una accesibilidad universal a la educación. Sin embargo, como agentes movilizados de la educación se requiere reconocer las necesidades que se vive en la práctica y elaborar planteamientos que permitan clarificar y conocer desde la función ¿Qué necesito modificar en la enseñanza? ¿De qué manera promuevo los aprendizajes en el aula? ¿Cómo transitar hacia una Escuela Inclusiva? ¿En qué sentido los contextos escolares impiden la participación y aprendizaje de los alumnos?

#### **a) Educación Especial en el Contexto Nacional**

En el ámbito de la educación han surgido grandes cambios, mostrando algunos avances con apoyo de organizaciones internacionales y nacionales para garantizar los aprendizajes y su accesibilidad educativa para que todos los niños concluyan su escolaridad. Sin duda, la prioridad educativa es garantizar el acceso universal a los aprendizajes con equidad e igualdad de oportunidades, aunque estos aspectos no se han cumplido y tampoco se han cubierto a nivel global. Mientras tanto, parece necesario continuar revisando y reflexionando sobre las dificultades que han impedido alcanzar una educación de excelencia.

En párrafos anteriores se ha realizado un análisis crítico reflexivo de las estrategias educativas a nivel internacional y de sus objetivos, encaminados a brindar una educación para todos (EPT), aún siguen siendo aspectos emergentes para resolver. En este caso, toca el turno de revisar lo que se ha hecho en el plano nacional con la parte normativa y regulación de los artículos en la educación. Por tal motivo, en este breve recorrido histórico de la educación no solo será importante conocer la Ley General de Educación en relación con el reconocimiento a la inclusión desde un documento normativo sino también las modificaciones que se han realizado en algunos artículos en el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Lo anterior, corresponde a que estas leyes también deben estar acordes a las necesidades de la población para alcanzar los fines de educación, debido a que nos encontramos en momentos socio históricos de incertidumbre ante situaciones inesperadas y que se debe dar respuesta a un perfil de egreso al concluir la educación básica, formando ciudadanos con competencias para la vida. Actualmente, una parte de la población continúa enfrentando barreras para aprender y participar en la educación lo cual puede ocasionar un rezago educativo y abandono escolar. Desde estas leyes normativas que regulan la educación, se contempla a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación, en su artículo 3º (DOF, 2019)

Por otra parte, en la Ley General de Educación también se menciona en el capítulo VII el enfoque humanista, representa un enfoque integral que favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de los seres humanos permitiendo la identificación de las emociones y regulación de sus propias acciones, impactando en la interacción social

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza. (DOF, 2019).

Por tanto, en la educación es necesario considerar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los alumnos de forma integral enriqueciendo las competencias para la vida, situándolos en un contexto histórico que les permita enfrentar lo inesperado de la vida poniendo en juego sus habilidades adquiridas que se reflejan en el ser hacer y convivir. Mientras propiciar una educación para todos implica tener una mirada inclusiva.

También se menciona en el capítulo VIII Artículo 61 acerca de la educación inclusiva: La educación inclusiva se encuentra orientada a favorecer la accesibilidad educativa de los estudiantes, reconociendo las barreras contextuales que impiden aprender y participar en un mismo espacio. Por lo que, favorecer la igualdad significa darles a las personas lo que requieren para acceder a los aprendizajes.

Educación Inclusiva. Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que todos los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema como escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, con capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, niños pertenecientes a pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA, jóvenes embarazadas, niños que padecen enfermedades crónicas, entre otros. (AEF, 2017, p. 229).

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, en el reconocimiento a las diferentes formas de aprender, pensar y expresar, resaltando sus habilidades y talentos construyendo sistemas escolares incluyentes, es decir, responder con equidad dando justo lo que requiere cada estudiante. De manera, que la parte reguladora normativa de la educación es fundamental para fortalecer los sistemas educativos reduciendo las brechas de discriminación o eliminando las barreras que impiden la accesibilidad educativa así pues garantizar los derechos de la educación, representa brindar una calidad de enseñanza valorando la diferencia de los estudiantes.

De acuerdo con el Capítulo V acerca de planes y programas de estudio se lee lo siguiente:

Artículo 22. Los planes y programas a los que se refiere este capítulo favorecerán el desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria, secundaria, el tipo media superior y la normal, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. (DOF, 2019, p.11).

Dentro de los planes y programas es fundamental considerar el nivel de complejidad durante el desarrollo de los contenidos curriculares de acuerdo con los diferentes niveles educativos de educación básica, permite reconocer la inclusión de saberes, preferencias, contexto y condiciones sociales en la que se encuentran los individuos.

En la Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad en las disposiciones Generales del Capítulo Único, los ajustes razonables son recursos necesarios, para modificar espacios que requieren ser adaptados a las necesidades de las personas



Ajustes razonables. Son las medidas específicas adoptadas con el fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de las personas con discapacidad, como estrategia de accesibilidad para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades (AEF MEXICO, 2017, p.227).

En los entornos escolares es necesario focalizar la atención en aquellas modificaciones que requieren en el aula, movilizandolos bienes y recursos didácticos con los que se cuenta para garantizar el derecho de la educación en el marco de la equidad e igualdad.

Por tal motivo la diversidad es una oportunidad de aprendizaje, la discapacidad debe ser identificada como una condición que enfrentan algunas personas y, por lo tanto, requieren de estrategias y metodologías favoreciendo habilidades y talentos de las personas en situación de discapacidad.

Discapacidad. Condición que posee alguna persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás, en acuerdo a lo señalado en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El enfoque social de la discapacidad señala que las causas que originan la discapacidad no son o pertenecen únicamente a la persona afectada, sino que son sociales, debido a la manera en que se encuentra diseñada o dispuesta la estructura social, para limitar, impedir o marginar a quien considera con dificultades para incluirse a ella, en igualdad de condiciones que los demás por enfrentar condiciones, culturas, políticas y prácticas discriminatorias. (AEF, 2017, p.227)

La condición de una persona es un referente que permite tener conocimientos de las características predominantes pero que no define a la persona, sino da elementos para el diseño de situaciones de aprendizajes con un enfoque inclusivo.

Diseño universal. Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten. (DOF 22-06-2018)

En este sentido, el diseño universal tiene una connotación más amplia para que todas las personas tengan acceso a todos los servicios. En este caso, con las reformas que se han hecho a la Ley General para las Personas con Discapacidad, se pretende garantizar protección y bienestar asegurando la calidad de vida de las personas que enfrentan alguna limitante, desarrollando sus capacidades cognitivas y psicosociales de manera integral para construir un México incluyente que se ha reflejado desde el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 con su “Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás”, su accesibilidad a la educación en igualdad de condiciones, con la construcción de una sociedad más justa.

Mientras tanto, los sistemas escolares se encuentran en un proceso de educación inclusiva, ubicando a la escuela como eje rector para impulsar el logro de los aprendizajes en corresponsabilidad de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) favoreciendo la inclusión de los alumnos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad para continuar su educación en igualdad de oportunidades. En este sentido, la UDEEI:

es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o regreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o sociofamiliar. (SEP, 2015, p.13).

Este planteamiento, se apoya de un modelo humanista, social y cultural que retoma acuerdos internacionales y nacionales que se sustentan estas políticas educativas para brindar una educación de calidad, tratando de mejorar la condición de vida de los alumnos con discapacidad y aquellas personas que se están quedando fuera de la educación, considerando los modelos educativos de Educación Inclusiva, Modelo Social, Perspectiva Socio cultural del aprendizaje. Por tanto, este cambio de paradigmas en la educación se encuentra sustentado en estos Modelos educativos, que retoma Educación Especial replanteando la mirada a la población prioritaria y con mayor desventaja en situaciones adversas por su condición o su contexto.

De modo que, impulsar el acceso a los aprendizajes desde el modelo social de la discapacidad, y vista desde lo sociocultural y ecológico con un enfoque humanista, la discapacidad no debe enfocarse en su condición sino ubicarla en lo contextual. En tanto, ¿Qué aspectos de esta interacción le impide al sujeto tener un desarrollo integral y una vida de bienestar?, cuando en su definición Morris plantea: “Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”. (Morris, citado en Molto, 2015, s/p.).

Al colocar la mirada en los contextos parece importante tomar en cuenta que los espacios no les permiten la accesibilidad universal a las personas con discapacidad y que enfrentan barreras para aprender y participar plenamente, la educación debe ser accesible para todos. Por ello debe transformarse desde los contextos y no desde el sujeto.

## **Contexto Comunitario del CAM**

En este apartado, se realizará una crítica reflexiva al trabajo que se ha hecho de forma corresponsable entre escuela y padres en dos vertientes diferentes (en lo presencial y a distancia). Por tanto, se identificó la participación de los Padres, las dificultades que enfrentaron y las perspectivas para el siguiente ciclo escolar.

Durante el periodo escolar 2019-2020, la mayoría de los Padres de Familia participaron en actividades didácticas de sus hijos, así como la conformación de consejos escolares, asociación de Padres de Familia y en vocalías para fortalecer a la escuela en su gestión. Sin embargo, todavía se encuentran padres sin colaborar por causas diversas, aunque se observó que una de las principales dificultades es la inasistencia de los alumnos. Si bien, la escuela generó estrategias para minimizar la ausencia de los alumnos, el registro de inasistencias sirvió de referente a los maestros para evaluar los aprendizajes y considerar implementar otras estrategias que mejoren la colaboración de los padres.

La población que asiste a la escuela proviene de diferentes culturas y condiciones económicas, lo cual enriquece a la escuela, los padres en su totalidad trabajan tiempo completo de forma particular o en instituciones públicas y privadas. Las familias están conformadas por un número considerable de personas donde comparten un mismo predio con situaciones limitadas en la parte económica, aunque esto no obstaculizó a los padres para su participación con la escuela.

Los alumnos provienen en la generalidad de familias limitadas en economía, con estructuras disfuncionales, con poco compromiso y corresponsabilidad hacia la educación de sus hijos, también se presenta ausentismo o algunos casos de alumnos en vías de abandono escolar debido a diferentes situaciones del contexto socio familiar que pueden ser transitorias o permanentes (desempleo de los padres, situación precaria, enfermedad). Por otra parte, se reconoce en el colegiado que los padres tienen muy bajas expectativas de sus hijos en cuanto a la formación académica.

Al parecer estas deficiencias limitan mucho el desarrollo de las habilidades de los alumnos. Durante la emergencia sanitaria por COVID 19, el trabajo escolar a distancia enfrentó las mismas dificultades de participación y aprendizaje del alumnado que en presencial debido a que la mayoría de los padres trabajaban jornadas completas. En este sentido, la escuela estableció acciones corresponsables con la comunidad educativa, en especial con aquellas familias que tuvieron limitaciones económicas para disponer del uso del internet o algún dispositivo. En respuesta, se aplicaron medios de comunicación con apoyo de la vocalía de padres para la entrega de actividades y tareas. Por lo que se observó solidaridad y compromiso de algunos padres que apoyaron a aquellas familias con problemas de conectividad.

Por tal motivo, hubo reuniones virtuales reconociendo las necesidades particulares de la escuela, también para realizar seguimiento de sus hijos en casa con el apoyo de tareas. Uno de los grandes avances que se identificaron a distancia fue la interacción entre padres durante las reuniones virtuales, así como el apoyo brindado a sus hijos con las tareas. En síntesis, la comunidad escolar mostró en esta nueva modalidad de trabajo afecto y solidaridad, parece que no hubo barreras para externar el apoyo, se sumaron esfuerzos.

En palabras de Subirats, se identifica el concepto de comunidad “el concepto de comunidad remite al establecimiento de vínculos de proximidad y emotividad, en los que además de interdependencia entre los individuos, existe un consenso internalizado de acercamiento que rebasa la agregación” (Subirats, 2003 en Ramírez, 2017, p.80).

De manera que se establecen lazos de reconocimiento y ayuda mutua, basados en las afinidades y comprensión, generando una convivencia de bienestar que se fortalece con este vínculo afectivo y aceptación a la pluralidad de costumbres y tradiciones.

De modo que la escuela además de estar inmersa en diversidad de prácticas, al compartir una problemática en común resulta un motivo para generar soluciones a pesar de sus contextos, aunque los padres de familia tienen una diversidad cultural, se han combinado y sensibilizado ante la situación que enfrentamos con la pandemia. Concluyendo las expectativas un poco se han transformado con los padres la cultura escolar, para ellos significó en lo presencial una educación de guardería ahora a la distancia, más padres se han sumado a aceptar que la escuela está formando a sus hijos para la vida, como es el caso de los alumnos de nivel secundaria y laboral.

### **Centro de Atención Múltiple (CAM)**

El CAM es un plantel educativo escolarizado que brinda atención educativa a los niveles de primaria, secundaria y laboral, este último es la concreción de la educación y capacitación para la vida y el trabajo.

En este apartado se realiza la descripción y reflexión de las prácticas del personal que lo conforman, así como el análisis de su quehacer docente e interacción social. En tanto, es necesario también mencionar el clima laboral, infraestructura y organización Institucional del CAM, un espacio de atención a la pluralidad cultural con énfasis en la población vulnerable que se encuentra en riesgo de quedarse fuera de la educación por su condición de discapacidad intelectual o múltiple, trastorno del espectro autista y aspectos de su contexto sociofamiliar que condicionan su aprendizaje.

La escuela cuenta con los servicios básicos de luz, drenaje y pavimentación, rodeada por comercios, centro deportivo, mercado, escuelas, centros comerciales; situada en una zona escolar compleja que se caracteriza por tener un alto índice de delincuencia. El plantel educativo se beneficia de programas federales como Programa de Escuelas de Calidad (PEC) Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

Mientras tanto, la escuela recibe apoyo de otros programas como desayunos escolares, becas para los alumnos y el fideicomiso educación garantizada (FIDEGAR), este último programa ha impactado a la escuela en la construcción de rampas y mejoras a la infraestructura, por lo que la escuela ha tenido importantes cambios en su estructura con las modificaciones tanto en los sanitarios como en aulas que resultaron de gran beneficio para los alumnos aún se lleva a cabo este programa de mejoras a la escuela. La dirección ha implementado estrategias como calendario de visitas y registro de eventualidades con apoyo de los maestros para prevenir accidentes, en este punto la Zona de supervisión se ha sumado para apoyar y acompañar en la revisión de riesgos y reportarlos en tiempo y forma a las instancias responsables.

El CAM es un plantel de tres niveles que se ha adaptado de acuerdo a las necesidades, en la planta baja está ubicada la población con mayor dificultad para desplazarse, hay 7 aulas con sanitarios modificados a las condiciones de los alumnos, en el segundo nivel hay 3 aulas con baño y 3 sin baño y la dirección con 3 aulas y dos bodegas una para almacenar desayunos escolares y otra para material didáctico y biblioteca. El tercer nivel cuenta dos aulas con baño compartiendo un anexo con la Zona de supervisión y elevador que en este ciclo escolar la escuela habilita, además de tener una rampa que conecta con los tres niveles.

El clima laboral del CAM en ocasiones es tenso y el trabajo pedagógico es fragmentado, es un reto para el colegiado generar acciones en colaboración, debido a las distintas actitudes frente a la operatividad los maestros han desempeñado diferentes funciones en las que se les dificulta colaborar, además del trabajo administrativo que se ve como una carga y no como una herramienta que apoye la tarea del docente, tal es el caso de la planeación didáctica e instrumentos de evaluación aunque se generan no se miran como dos ejes rectores de la enseñanza.

El colegiado ha mejorado en cuanto al trabajo conjunto en espacios de CTE, sin embargo se encuentra en proceso de fortalecer los canales de comunicación entre homólogos. De manera, que en este trabajo conjunto se ha sumado la Zona de Supervisión para generar estrategias para mejorar la Gestión Escolar. Con ello, se han organizado y delimitado las actividades desde la Supervisión precisando el seguimiento a las acciones con el apoyo de la orientación, asesoría y acompañamiento.

Como parte de mi función de Asesora Técnico Pedagógico (ATP) , me corresponde acompañar, orientar y asesorar al CAM, en los procesos de Gestión escolar en el nivel de secundaria, debido a que mi experiencia laboral es como maestra de secundaria en CAM, lo que me permite conocer las características del alumnado y necesidades que se dan en el nivel secundaria. En esta modalidad se suman más asignaturas, lo cual identifico un trabajo fragmentado, debido a que se les dificulta a los docentes vincular las asignaturas y se requiere de un trabajo colaborativo.

En este sentido, se me asignó como parte de mi función de ATP con el seguimiento y acompañamiento a los procesos de Gestión Escolar, empleando herramientas tales como el diagnóstico contextual al Plan de Mejora Continua Escolar e identificando las necesidades y problemáticas con los criterios de evaluación con los alumnos de discapacidad intelectual en nivel secundaria, y analizando otros documentos que dieran cuenta de las dificultades para abordar los procesos de enseñanza. Por tanto, la función de ATP implica grandes retos ante la diversidad del alumnado al que se brinda atención educativa.



Para ello, es necesario favorecer el diálogo entre el colegiado, es decir entre docentes y la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), para establecer acciones que permitan comprender y mejorar las necesidades emergentes. Esto significa que es de suma relevancia comprender el contexto para lograr redireccionar las prácticas del colectivo. En este caso, lo más representativo de esta función es considerar construir herramientas en colaboración que les permitan a los docentes de grupo reconocerse como una unidad de trabajo con objetivos en común, trazando objetivos a corto plazo y como escuela poder evaluar su impacto. Reflexionar sobre este sentido de pertenencia y empatía ayudará a transformar el quehacer educativo.

De manera que iniciar con la definición de asesoría, clarificará el rol de la función de ATP y la importancia de la colaboración desde el desarrollo de las acciones con una visión crítica reflexiva promoviendo la participación de la comunidad educativa hacia la comprensión de las prácticas y redireccionando culturas más inclusivas. Por lo que la asesoría implica conocer el contexto, las problemáticas a las que se enfrentan los docentes, incluyendo procesos metodológicos de enseñanza, criterios de evaluación e instrumentos didácticos, con el propósito de recopilar información específica acerca de las herramientas pedagógicas que se implementan y permitan la revisión y análisis de la práctica docente.

Asesoría: Consiste en capacitar, en ayudar a los maestros a decidir qué cursos les pueden ayudar para mejorar la enseñanza... en conocer nuevos materiales y valorar los métodos que están usando. También es acompañarles en sus prácticas para analizar cómo les va y cómo pueden mejorarlas, además de indagar e investigar sobre sus prácticas, acercarles herramientas y bibliografía, darles a conocer las experiencias exitosas de otros centros, difundir las buenas prácticas y animar continuamente para alentar la mejora de la escuela. (Bonilla, 2006, p.45).

Acompañar al CAM en los procesos de enseñanza, me permite ayudar a mejorar las prácticas, conociendo sus problemáticas de una forma reflexiva y crítica con el propósito de transformar los contextos desde la gestión escolar hacia una cultura inclusiva, creando un ambiente de aprendizaje y sobre todo de corresponsabilidad entre la comunidad educativa.

De acuerdo, con la propuesta educativa de Morín (1999) en su análisis del pensamiento complejo plantea competencias con sus siete saberes para formar a la humanidad en lo educativo y lograr enfrentar las incertidumbres de la vida. En este caso desde la escuela se requiere visualizar la enseñanza a partir del conocimiento situado en un contexto realidad capaz de enfrentar las problemáticas, encaminar la enseñanza hacia un aprendizaje total en sus contenidos con un significado y sentido.

#### **d) Contexto Institucional del Centro de Atención Múltiple (CAM)**

Es un plantel educativo, ubicado en la colonia Ajusco en el mismo predio de la Zona de supervisión, brinda atención a la población con discapacidad intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia), motriz, discapacidad múltiple o trastorno del espectro autista. En realidad, los grupos del CAM son aulas con estudiantes heterogéneos con procesos de aprendizaje diferentes en todos los niveles educativos que lo conforman.

En el marco de la educación Inclusiva y la formación para la vida y el trabajo, los niveles educativos que tiene el CAM son: primaria, secundaria y laboral, atendiendo a niños y jóvenes de 6 a 22 años. La escuela opera bajo los lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal además de los Planes y Programas de Estudio 2017, 2011 y el Programa de formación para la vida y el trabajo de CAM Laboral. En tanto para el ciclo escolar 2019-2020 se implementa una nueva forma de proyectar el trabajo curricular con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En esta nueva propuesta educativa se pretende que las escuelas transformen los sistemas educativos en escuelas inclusivas con igualdad de oportunidades, justicia social, dignidad humana y equidad favoreciendo la participación de todos con excelencia.

De acuerdo, a las acciones planeadas por los docentes se pretende causar un impacto en el trabajo corresponsable con Padres de Familia, lo cual se refleja en el Plan de Mejora Continua Escolar (PMCE), este documento permite realizar una evaluación a las problemáticas, acciones, estrategias y metas. En síntesis, esta información deberá reunir los elementos suficientes para determinar las prioridades que se necesitan atender, y con ello elaborar los objetivos, a partir de identificar qué se pretende lograr como escuela, qué necesitan transformar. También se establece como escuela tener claridad en las metas y congruencia con los objetivos, así como establecer indicadores de logro que permitan evaluar su desempeño. Por tal motivo, construir en colectivo el PMCE, ayuda a establecer una comunicación constante y asertiva entre docentes para poder dar a conocer a la comunidad educativa los avances y logros.

### **Plan de Mejora Continua Escolar**

Es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Infografía, PEMC, SEP, p.1).

En consecuencia, este insumo favorece la organización sistemática de las acciones de la escuela y delimita las problemáticas que enfrentan como colectivo, también resalta su flexibilidad al momento de poder evaluar su progreso en cada espacio de consejo técnico escolar. Por tanto, los espacios de consejo técnico escolar son momentos valiosos para propiciar la comunicación entre homólogos con corresponsabilidad para fortalecer el trabajo conjunto.

Sin embargo, el plan de mejora que se construye en los espacios de Consejo Técnico Escolar, en la operatividad representa sus implicaciones a causa de la gran demanda de contenidos en la Guía de CTE a desarrollar durante las sesiones, por lo que no se logra evaluar de manera formativa el impacto en los objetivos lo cual es un punto para mejorar además de identificar si está permitiendo dar respuesta a las problemáticas que se detectaron.

### **Consejos Técnicos Escolares.**

En el CAM se llevan a cabo mensualmente las reuniones de Consejo Técnico Escolar, en cada sesión del CT se manifiestan los saberes, implicaciones e inquietudes de la práctica docente que se viven en el día a día del quehacer educativo, tal como lo explican (Fierro y Rojo 2005 p. 10)

EL CT, es el espacio en el que se nos da la oportunidad de exponer lo que sabemos, sentimos o pensamos para mejorar nuestra labor. De aquí puede surgir el modelo de escuela que deseamos y la calidad de educación que queremos.

En esta nueva fase el CTE toma un enfoque que se caracteriza por la política educativa que sustenta los ejes que enmarca a la NEM con la inclusión, equidad e interculturalidad, centrado en el ser más que en el dominio del saber, resaltando el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. En estas sesiones de Consejo Técnico escolar se pretende enriquecer las prácticas y culturas de la comunidad educativa a través de comprender y mejorar aspectos que impiden impactar en la gestión escolar y en la autonomía de la escuela desde el ejercicio de la autoevaluación, identificando las áreas de oportunidad, lo que se logró, lo que se debe mejorar, y lo que falta por hacer. Estos espacios, son una oportunidad para elaborar el PEMC, mencionado en párrafos anteriores, y evaluar su pertinencia.

De acuerdo al desarrollo de las acciones de la escuela se observa que han realizado modificaciones a las instalaciones del plantel considerando las necesidades de la población con discapacidad que se atiende, cuenta con 4 edificios con 6 aulas para primaria, cada una con sanitario, 6 para secundaria (3 con sanitario). Para el nivel de Laboral se tiene 1 taller de serigrafía, 1 taller de preparación de alimentos y 1 de Fabricación de Muebles de Madera y Productos Metálicos, 1 patio, áreas de sanitarios para hombres y mujeres con cuatro baños, uno de estos adaptado para alumnos con discapacidad motriz que utilicen silla de ruedas o andadera.

De manera, reciente se remodeló un salón para implementar el aula multisensorial, sin embargo, ha resultado una dificultad en su operatividad por las diversas eventualidades que se han presentado, debido a que se realizó un exhaustivo proceso de diagnóstico del alumnado para identificar candidatos al uso del aula, aplicación de entrevistas a los padres de familia con el propósito de saber posibles riesgos en la salud de los alumnos. También se tiene un comedor que anteriormente era un aula de usos múltiples, este lugar se ocupa en tres diferentes horarios de comida, iniciando con laboral a las 12:30 hrs, primaria 13:00 hrs. y 14:00 hrs. secundaria. Cada actividad está organizada de acuerdo con los requerimientos de la propia escuela. A inicio de ciclo escolar se estructuró la carga horaria con los Maestros y se asignaron grupos, derivado de lo anterior las funciones específicas que realizo como ATP están determinadas a partir de las necesidades y prioridades de la Zona de Supervisión a la cual pertenece el CAM. Por lo que se determina a qué servicio se acompañará durante el ciclo, considerando el perfil del asesor, experiencia laboral y formación académica.

## **Plantilla de Personal**

El personal docente que conforma el Centro de Atención Múltiple, es un abanico de formaciones académicas que enriquece a la escuela conformada por 22 maestros con formación en: Psicología, Discapacidad Intelectual, visual, neuromotores, Educación y Pedagogía. Al equipo se suma la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) que acompaña, orienta y asesora los procesos metodológicos de enseñanza aprendizaje por medio del trabajo colaborativo y corresponsable con directora y subdirectora del CAM. Desde la función de ATP, es esencial la figura en el desarrollo de las acciones de la escuela alguien que de manera objetiva logré orientar los procesos de gestión escolar. En este caso, desde mi práctica docente identifiqué en la cotidianidad que el personal del CAM ha desempeñado diversas funciones directivas, o de asesor técnico pedagógico.

En este sentido, la experiencia laboral de algunos maestros les ha permitido generar estrategias de control de grupo o en otros casos observo que se les dificulta. Sin embargo, estas mismas funciones que han desempeñado los ha llevado a fragmentar su trabajo entre maestros, por lo que en ocasiones el clima laboral es hostil entre algunos docentes, de manera que se ha considerado en espacios de Consejo Técnico realizar acciones que promuevan el trabajo conjunto (como dinámicas de integración o análisis y reflexión de casos de alumnos) en la que puedan los maestros aportar y compartir algunas estrategias desde su experiencia para fortalecer la colaboración.

Considero que durante este ciclo escolar la forma de trabajo se ha transformado y los procesos de acompañamiento, orientación y asesoría que realice al contexto educativo sufrieron cambios a partir de la pandemia con la emergencia sanitaria por SARS COVID-19 con la modalidad educativa a distancia. Con respecto, a las visitas se identificaron elementos importantes para la transformación de los contextos áulicos como el seguimiento y sistematización al trabajo corresponsable de forma virtual en los niveles de primaria y secundaria. Con ello, se analizó los instrumentos pedagógicos que acompañan la práctica docente con la planeación didáctica, reportes de evaluación, niveles de comunicación con el alumnado e instrumento de evaluación.

Estas actividades me permiten conocer los criterios de evaluación que el maestro considera para asignar la calificación y los procesos metodológicos que implementa en las actividades cotidianas. Al analizar este elemento se observa una enorme dificultad para reconocer las formas de aprendizaje y estilos perceptuales de sus alumnos.

### **Organización del trabajo en CAM**

El trabajo académico con los docentes se estructura a partir de las necesidades que se identifican con el colegiado en los espacios de consejo técnico escolar, donde se observa que ciertas prácticas muestran los avances y las dificultades que como escuela han enfrentado. Si bien, en estas jornadas se determinan y priorizan las problemáticas, objetivos y metas que se acompañan de acciones vinculadas a estrategias para alcanzar el logro de los aprendizajes. Por tal motivo, la escuela se organiza por niveles educativos (primaria, secundaria y laboral) para el trabajo conjunto identificando las barreras para el aprendizaje, así como la evaluación al impacto de las estrategias implementadas para disminuir o eliminar las barreras contextuales, pero no solo desde la parte áulica sino desde el contexto escolar en corresponsabilidad con Padres de Familia.

Por tanto, la directora durante las reuniones de CTE permite que los docentes expresen sus puntos de vista y expresen lo que observan, también asigna tareas en apego a la guía de CTE elaborada por la Dirección de Educación Especial. Con ello, favorece desde inicio de ciclo escolar la construcción del plan de mejora continua, lo cual se evalúa en cada sesión de CTE los avances y acciones que se encuentra en proceso de consolidarse. En este sentido, el colegiado asume su función de agente educativo frente a grupo realizando las tareas que demanda dicha función; En cuanto a las acciones que solicita la escuela son estructuradas de acuerdo con los requerimientos y recursos que se tienen. Cabe mencionar, que la plantilla del personal se ha reducido por jubilación y cambio de función, quedando omitidas las funciones de bibliotecario, maestro de tecnología de la información y maestro responsable del aula multisensorial.

### **e) Análisis de la Práctica Docente**

Estudí la Licenciatura en Educación con formación en preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de inglés de preescolar. Durante mi formación académica desde la infancia, tuve un acercamiento importante con la docencia en diferentes momentos de mi vida debido a que la mayoría de mi familia trabajó en distintos niveles de Educación Básica, Normal Superior y Educación Especial. En aquellos años de mi educación primaria, recuerdo momentos gratos de juego en el rol de maestra, estos espacios lúdicos representaron elementos importantes como favorecer el gusto y motivación por la enseñanza.

Sin duda, lo más significativo en mi desarrollo educativo fue la convivencia tan cercana con mi mamá en el ámbito laboral, dedicada a la docencia y especializada en problemas de aprendizaje, su carisma y talento innato por la enseñanza la hicieron destacar a lo largo de su trayectoria laboral, en su interacción con los estudiantes mostró empatía y reconocimiento por parte de sus autoridades, identificando su colaboración e inclusión al trabajo cooperativo entre homólogos. En los espacios áulicos los alumnos y alumnas mostraron gusto por aprender de manera que siempre observé, el trato igualitario y equitativo para todos.

En el caso, de mi abuelita su rol como maestra docente lo desempeñó con ciertas problemáticas propias del contexto histórico y a muy temprana edad ejerció la docencia destacando su vocación además de la facilidad para diversificar las estrategias de enseñanza. Finalmente, mi abuelito Maestro de Literatura y Orador de la Normal Superior destacó por su enorme habilidad en el uso de estrategias comunicativas, durante este tiempo mostró grandes competencias para la enseñanza aún con su condición de hipoacusia no lo limitó en creatividad hasta la pérdida total de su audición. Sin embargo, con cariño y admiración recuerdo su talento e inteligencia, pero sobre todo su vocación y dedicación.



Cada una de las figuras familiares mostraron enormes habilidades y talentos para la enseñanza, estas maravillosas personas impactaron en mi formación con sus experiencias y vivencias, causando gran interés y curiosidad por insertarme en el área de educación. Con ello, la decisión final que tomé cambió de ser maestra de escuela regular de inglés a maestra de educación especial.

Si bien, esta determinación favoreció mi desempeño laboral e impacto en mi dedicación y pasión por el trabajo con los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. El año 1989, fue determinante en mi formación profesional, al recibir la noticia sobre la disponibilidad de una plaza vacante en Educación Especial, en la Coordinación Regional No. 4, en este momento el enfoque de educación estaba centrado en la integración educativa, hacia las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Al incorporarme a Educación Especial comencé en el área administrativa por un periodo largo, debido a que aún no me formaba en el ámbito pedagógico, y es que aún no había iniciado mis estudios superiores. En aquel momento, la contratación fue inmediata e ingrese, desempeñando funciones de apoyo administrativo, en las áreas de Recursos Humanos y Control Escolar, este trayecto laboral me sirvió para darme cuenta de que no solo la parte del contexto áulico interviene en los procesos de aprendizaje sino también se involucra desde el área de control escolar con los procesos de acreditación y certificación siendo la parte de consolidación educativa del alumnado. En tanto, egresar de esta área me favoreció vincularme con aspectos de revisión de calificaciones, que más tarde serían un motivo para profundizar sobre los criterios de evaluación que implementan los Maestros.

Otra función que desempeñé fue apoyar en los trámites de contratación del personal, en pocas ocasiones apoyé a los maestros en festivales o eventos con los alumnos con discapacidad. Durante este trayecto laboral me fui involucrando en la parte educativa, era grato descubrir la empatía con los alumnos y el reconocimiento de ellos mismos y por algunos maestros. Fue el momento idóneo para reflexionar y analizar acerca de lo que realmente quería ser en el ámbito profesional.

Por tal motivo, continúe con el objetivo que inicialmente tenía, desempeñarme como maestra de inglés e ingresé a la licenciatura. En tanto, cursé al mismo tiempo la licenciatura y el diplomado de maestra de inglés en nivel preescolar, al concluir el curso, comencé prácticas docentes, siendo un requisito indispensable para la obtención del diploma, tuve pequeñas experiencias positivas, logré identificar que los alumnos tenían el interés por las actividades que se implementaron, situación que me motivó aún más para continuar con el deseo de ser maestra.

De modo, que al transcurrir los años y tener estas experiencias me permitió reconocer la necesidad de prepararme en lo educativo y decidí formarme en educación. Al ingresar a la licenciatura continué laborando en el área administrativa hasta que se presentó la oportunidad de realizar el cambio de función a partir de una actividad que realicé en una dinámica de interacción social con todo el personal en la cual se convocó a reunirnos al personal con las autoridades de la Coordinación, para tener mayor acercamiento como colectivo de trabajo; las acciones se enfocaron en fortalecer el trabajo de colaboración a través de conocer más al equipo de trabajo, en relación a sus intereses, aspiraciones y motivaciones, con esta estrategia se esperaba que tuviéramos mayor empatía y reconocimiento por todo el personal.

Derivado de lo anterior la responsable de consultoría determinó invitarme a participar en el equipo con el conocimiento previo que en breve terminaba la licenciatura. De manera, que se autorizó mi cambio de función administrativa a docente, esta transición significó una oportunidad, pero también un enorme desafío y preocupación, había dado un salto de lo administrativo a la asesoría, por lo que tuve que dejar los estudios de inglés y capacitarme en la nueva función.

En este sentido, recuerdo que esta experiencia la viví con temor y angustia, no había tiempo para adquirir experiencia y conocimientos, la respuesta era inmediata para dar orientación y asesoría a los maestros tanto de los Centros de Atención Múltiple (CAM) como de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER, actualmente UDEEI. En los años 2007 a 2012, inicié la función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en la Coordinación Regional de Operación No 4 con la asignación del Programa Nacional de Lectura en los Centros de Atención Múltiple (CAM), esta tarea significó un reto y compromiso en relación que cada uno de los CAM tienen características contextuales diferentes. Ello, implicó un proceso de tiempo de análisis y reflexión, por situaciones específicas de las escuelas que se encontraban en diferentes procesos educativos y problemáticas a atender.

En este espacio técnico pedagógico de trabajo en la consultoría, se conformaba por un grupo diverso de Maestros formados en la materia de Educación Especial para brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y con una enorme experiencia laboral, también destacaban especialistas en diversas áreas como: audición y lenguaje, intelectual y neuromotores. Colaborar con este equipo, enriqueció mi práctica docente y significó un gran desafío y a la vez grato compartir diferentes experiencias con el personal. Por tal motivo, la asesoría a los servicios implicaba atender a varias alcaldías por lo que los recursos humanos eran insuficientes.

De esta manera se redistribuyeron las tareas entre el equipo, la parte que me toco desempeñar como ATP, fue acompañar y asesorar a la Zona de supervisión No. 8 localizada en Cuajimalpa esto implicaba atender a un CAM y cinco USAER, también me asignaron todos los demás CAM de las otras Zonas, para continuar implementando la estrategia del Programa Nacional de Lectura.

De manera, que las acciones que atendía se relacionaba con estrategias diversificadas que apoyaran el desarrollo de los contenidos curriculares, tal es el caso del seguimiento a la estrategia de "Práctica entre varios", este es un recurso específico para los alumnos con situaciones de autismo, discapacidad múltiple y otras condiciones severas que se relacionaban con conductas disruptivas; este acompañamiento se realizó a un CAM también se contó con la presencia de personal especializado en la materia.

Entre otras actividades, se brindó a las USAER pertenecientes a la Coordinación No.4 (CRO4) orientación y asesoría con la estrategia de los Programas Institucionales "Eduquemos para la Paz", en las escuelas de incidencia, esta herramienta pedagógica se utilizó con la población identificada por USAER para regular su conducta y lograr una mayor convivencia impactando en el aprendizaje de estos alumnos. Durante este acompañamiento y asesoramiento a las escuelas regulares, se cambió al sustento teórico y metodológico de USAER a UDEEI, desde el enfoque de equidad e inclusión que sustenta y orienta el quehacer educativo de educación especial en las escuelas regulares. En este caso, tuve la experiencia de vivir el proceso de transición de un enfoque integrador a un enfoque inclusivo. Por lo tanto, representó en mi desempeño de ATP cambios a mis funciones en el ciclo escolar 2015, con la población prioritaria (véase en anexo No.1 población en atención).

Estas acciones definieron de forma específica mi trabajo con UDEEI empleando como apoyo una estrategia diversificada: “Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte”, para su implementación en colaboración con la Maestra de UDEEI y la docente titular de 6° de primaria; es necesario decir que durante este trayecto observé importantes avances en los alumnos, pero también implicó realizar una revisión conjunta a los procesos de evaluación de los mismos.

Con respecto, al acompañamiento y asesoría en el grupo de 6° de primaria a partir del trabajo colaborativo durante las visitas a grupo, observé que la maestra de grupo identificó como parte de la evaluación diagnóstica: la competencia curricular, saberes previos, intereses y motivaciones; estas acciones las registró en hojas de seguimiento. Además de contar con el insumo de la planeación didáctica, la primera intención pedagógica de acompañar y asesorar era enriquecer la práctica docente y la selección de estrategias para la inclusión de los alumnos, sobre todo para aquellos con mayor rezago educativo.

En consecuencia, se logró determinar e implementar la estrategia de regletas para el trabajo con contenidos curriculares en la asignatura de matemáticas, para favorecer la adquisición de número, y conteo con indicadores específicos, es decir lograr arribar a números con secuencias numéricas cortas, trabajar la inclusión del número, la clasificación, el reparto, agregar a colecciones pequeñas y quitar.

Otra experiencia significativa desde mi función de ATP fue la intervención y asesoría a UDEEI en la escuela regular en nivel primaria con el trabajo conjunto entre directora de UDEEI, Maestra especialista y Maestra de grupo, con la estrategia diversificada “Filosofía para Niños” durante tres ciclos escolares consecutivos.

Durante ese tiempo se observaron grandes avances en los alumnos en cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento, seguimiento a instrucciones, tolerancia y actitud durante la implementación de la metodología. Por lo que se inició con las actividades preoperatorias para estructurar el pensamiento y lograr insertar la conformación de la comunidad de diálogo, para las actividades sugeridas y otras situaciones didácticas pertenecientes a la metodología, y en este espacio los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar ideas, opiniones, argumentar, interactuar con el grupo y regular su palabra, este último proceso en ocasiones fue complicado para los alumnos.

En este caso, el grupo reguló su conducta mediante el seguimiento de reglas propias de la metodología agregando otras reglas consensuadas por el grupo. En respuesta al trabajo conjunto se observó el impacto que se tuvo con los alumnos en su desempeño académico y desarrollo de habilidades, es decir que en el aprendizaje de contenidos curriculares hubo avances significativos en el grupo. No obstante, ese impacto favorable, al término del ciclo escolar cambiaron mis funciones en el periodo escolar 2018-2019 por necesidades del CAM. La Zona de Supervisión determinó acciones de acompañamiento y asesoría de manera permanente.

En cuanto, a la participación que tengo actualmente en la orientación y acompañamiento al trabajo pedagógico en CAM, se relaciona con reconocer las necesidades y problemáticas que enfrenta el CAM en el aspecto pedagógico a partir de la observación participativa en consejos técnicos escolares o en las visitas a grupos. Por tal motivo, se determinó en lo colectivo la asignación de grupos para el trabajo conjunto en nivel secundaria, tomando en cuenta la selección de aulas prioritarias, la disposición de los docentes, la información previa al grupo con el diagnóstico contextual y planeación didáctica. De modo que la intención pedagógica era que el docente diversificara su enseñanza para el reconocimiento a los ritmos y estilos de aprendizaje.

En este proceso de acompañamiento se guió el trabajo desde el enfoque inclusivo con impacto en la planeación del docente y el diseño de un instrumento de evaluación que diera cuenta de la participación y aprendizajes de los alumnos. En el acercamiento a este nivel educativo tuve la oportunidad de acompañar desde primer grado al grupo y evaluar la estrategia implementada para realizar los ajustes pertinentes.

Otra de las actividades que desempeñé en este año escolar fue el acompañamiento a los procesos de Gestión escolar relacionado con Padres de familia en la orientación al proceso de inscripción de sus hijos indagando alternativas educativas posibles como escuelas cercanas a su domicilio, esta acción era relevante debido a que la derivación del alumno a la escuela regular o CAM tendría que contar con un sustento pedagógico, considerando el diagnóstico y valoración del menor por alguna institución de salud. Aunado a estos insumos por parte de la Zona en acuerdo con CAM se evaluaba al alumno con una pequeña entrevista en presencia del padre y aplicación breve de evaluación con enfoque pedagógico mostrando la competencia curricular del menor, teniendo este sustento el CAM determinaba si el alumno correspondía al CAM o a la escuela regular.

Durante las orientaciones y asesorías a los aspectos técnicos pedagógicos desempeñé la función de docente en CAM laboral con el Taller de Fabricación de muebles, de acuerdo a la organización de la propia escuela y al no tener otro recurso docente para cubrir el grupo, realice la función de maestro además de desempeñar la función de ATP, al inicio resulto difícil debido a que mi formación docente no correspondía al taller de carpintería. Con ello, intervine en el grupo realizando un análisis contextual identificando que lo más valioso fue conocer y destacar las habilidades de los alumnos, y lograr justificar sus necesidades básicas para implementar la estrategia de regletas, en este corto tiempo de trabajo con el grupo continué fortaleciendo mi práctica para dar respuesta a las demandas educativas de un grupo heterogéneo en condiciones de discapacidad severa y diversidad en las formas de aprendizaje, lo que cabe resaltar es la enorme empatía que tuve con el grupo y aceptación.

Sin duda, el llevar a cabo dos funciones diferentes (ATP y docente) me dio suficientes elementos para reconocer la gran fragmentación al trabajo cooperativo entre personal docente, lo que ha ocasionado ser un desafío para establecer acciones de colaboración, considerar que el colectivo docente trabaja para un bien común que son los alumnos.

Si bien, la escuela enfrentó situaciones de dificultad en la sistematización de inasistencias de los maestros por causas de fuerza mayor y que repercutían en los grupos para atender a los alumnos, también algunos alumnos se ausentaban de clases por cuestiones de salud o problemas familiares. Con respecto a este punto, la parte administrativa de control escolar que se vincula con la parte pedagógica del logro educativo de los alumnos son las calificaciones, siendo uno de los referentes para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Ciertamente la función de ATP implica una serie de habilidades para afrontar las problemáticas que se presentan en el quehacer educativo. En este hacer y convivir parece ser un gran desafío que en ocasiones denota incertidumbre y angustia. Es decir en CAM se despliegan acciones adversas que requieren de la atención y respuesta inmediata, la falta de organización, cuestiones emergentes ajenas al CAM que deben ser solucionadas, indicaciones de las instancias inmediatas de asistir a cursos en los que los docentes tienen que presentarse, no permite consolidar algunas acciones y la función de ATP no solo se limita a acompañamiento al tener que cubrir grupos en aula o comedor para ayudar a los alumnos en condiciones severas, en ocasiones que el CAM no cuenta con suficiente personal.



### **CAPITULO III**

#### **ELECCIÓN Y ANÁLISIS DE UNA PROBLEMÁTICA SIGNIFICATIVA**

La elección de la problemática corresponde a una colaboración con el Centro de Atención Múltiple desde mi función de Asesor Técnico Pedagógico, por lo que este seguimiento y análisis en los espacios de Consejo Técnico Escolar con el colectivo docente se trabajan procesos de identificación al diagnóstico para construir el Plan de Mejora Escolar PMC, lo que representa una fase inicial al conocimiento de las condiciones, características, necesidades y problemáticas del contexto escolar así como a la implementación de métodos, técnicas y estrategias. En consecuencia, se reflexionó sobre la importancia de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje para impactar en los avances al reconocimiento a la diversidad, lo cual se consideró una oportunidad de continuar trabajando en CTE.

Por otro lado, el resto de los grupos se trabajan en seguimiento de la subdirectora de CAM y otra ATP de Zona. En síntesis, se revisó horarios, disposición del docente, dificultad en aplicar criterios de evaluación, condición de los alumnos. Derivado de lo anterior, se seleccionó el nivel de secundaria con primero considerando su mayor predominancia que es la condición de discapacidad intelectual funcional nivel moderado, estos diagnósticos médicos fueron a partir de una valoración médica en diferentes etapas de su crecimiento.

En consecuencia, el alumnado cuenta con un dictamen médico, siendo un referente para el docente en el análisis contextual. Durante el seguimiento se observó la problemática en los procesos de evaluación e implementación de criterios para asignar una calificación a los aprendizajes concretados o en proceso además de brindar elementos al resto del grupo desde su competencia curricular además de evidenciar indicadores en un diseño de evaluación. Con ello no favorecía las habilidades y talentos del alumnado. Sin duda, el mayor impacto fue al reflexionar sobre la implementación de actividades reflejadas en una planeación didáctica lo que contribuyó a modificar procesos de enseñanza aprendizaje del docente.

Por lo que la transformación de la práctica docente permitió reconocer la diversidad del grupo, mirando su potencialidad y no la condición que enfrentan para acceder a los aprendizajes.

En este apartado se explicarán las necesidades que se detectaron para la selección de la problemática acerca de los Criterios de Evaluación con los alumnos que presentan discapacidad Intelectual, a partir del acompañamiento sistemático colaborativo que brindé a distancia desde mi función de Asesor Técnico Pedagógico.

En segundo lugar, se detallarán aspectos específicos que me permitieron abordar la problemática con los siguientes planteamientos:

¿Cuáles son las principales necesidades de la Maestra de acompañamiento y seguimiento al grupo de nivel secundaria?

¿Qué requiero saber desde mi función de ATP para orientar a la maestra acerca de la evaluación?

¿Qué se pretende mejorar para realizar la una evaluación que represente los logros del alumnado?

¿Cuáles son las dificultades a las que me enfrento como ATP, para dar la orientación y acompañamiento a la maestra en el diseño e implementación de un instrumento de evaluación pertinente?

¿El paradigma que la maestra maneja es congruente con lo que se pretende con la evaluación?

### **a) Diagnóstico**

En este apartado se identificaron las dificultades que enfrenta la docente en seguimiento a su práctica docente con el grupo de primero de secundaria con respecto a los procesos de evaluación e instrumentos que utilizó. Se analizó y revisó la congruencia de los reportes de evaluación con los logros de los alumnos desde la planeación y su asignación a la calificación, esto para identificar:

- ¿Cuáles son los logros reales de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuáles son las necesidades de intervención pedagógica que se requieren para mejorar los procesos de evaluación?
- ¿Cuáles fueron los criterios que se tomaron en cuenta para la elaboración de la rúbrica?
- ¿Qué dificultades se observaron al realizar la evaluación cualitativa y cuantitativa?

De esta manera, se describirán los procesos de evaluación que utilizó la maestra y que dan pauta al desarrollo de las actividades viables para la consolidación de los aprendizajes de los alumnos. En síntesis, se contextualizan las dificultades que ha enfrentado la maestra en su práctica docente, con relación a los criterios que implementa para realizar la evaluación y el diseño del instrumento, que dan muestra del nivel de desempeño acorde a los descriptores de logro.

A partir del análisis contextual la maestra tomó algunos criterios para la organización de grupos escalonados debido a la situación de pandemia por COVID SARS-2 y acorde a la competencia curricular de los alumnos. De modo que el análisis fue un insumo para el acompañamiento a los procesos de evaluación de la maestra. Sin duda los alumnos enfrentan una gama diversa de condiciones de discapacidad, con talentos y habilidades diferentes.

Se recopiló información de los insumos de la maestra, con la finalidad de realizar un análisis reflexivo acerca de su práctica docente, para esto se revisaron los siguientes elementos pedagógicos:

- a) La planeación docente
- b) Instrumento de evaluación
- c) Reportes de evaluación
- d) Hojas de seguimiento a la intervención docente (la ATP registra la intervención que va haciendo la docente)

#### **b) Planeación docente.**

Se analiza la planeación didáctica que utilizó la maestra con el enfoque constructivista. Este análisis se realizó con la finalidad de evaluar acciones de la planeación y el instrumento de evaluación, es decir ambos tendrían que estar correlacionados para impactar en el aprendizaje de los alumnos y la formación de las competencias para la vida. Por lo que en este formato que más adelante se presentará, la maestra organizó los contenidos curriculares de acuerdo con lo que arrojó el diagnóstico con los conocimientos previos, intereses, motivaciones e identificación de formas de aprendizaje con apoyo de las situaciones didácticas dando respuesta a la selección de contenidos con las asignaturas básicas fundamentales (español y matemáticas), para favorecer los enfoques de las prácticas sociales del campo formativo de Lenguaje y Comunicación y la resolución de problemas con el Campo Formativo de Pensamiento Matemático, así como el propósito, desarrollo de las actividades, recursos didácticos, ajustes razonables.

Si bien, la maestra logró identificar la competencia curricular de los alumnos desde el enfoque constructivista con énfasis en el alumnado con mayor dificultad para el aprendizaje, tratando de correlacionar los contenidos a sus necesidades, aunque se continúa realizando la parte de “solución a las actividades” de forma generalizada, algunos alumnos no tienen lenguaje por lo que no logran realizar la parte argumentativa. Con respecto, al pensamiento lógico la maestra la competencia tomó en cuenta el indicador numérico del 1 al 15 pero no todos tienen el concepto de inclusión del número, imposibilitándolos al reconocimiento en una secuencia numérica.

A continuación, una breve muestra de los elementos en la planeación y descripción de la situación de aprendizaje diseñada por la docente:

Figura 3. Planeación Didáctica tomada de documentos de registro elaborado por la maestra de grupo.

<p><b>Enfoque</b></p>	<p>Español. - Prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos.</p> <p>Socioemocional (emociones).- Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno socio cultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan.</p> <p>Matemáticas. – Solución de problemas y formular argumentos sobre la validación de resultados.</p>
-----------------------	---

<p><b>Propósito</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y reconocer las emociones en diversas circunstancias para favorecer el autoconocimiento.</li> <li>• Controlar sus emociones para poder autorregularse y cuidar su cuerpo.</li> <li>• Comparar los resultados obtenidos en una encuesta.</li> </ul>
<p><b>Situación de Aprendizaje</b></p>	<p><b>Previsión de recursos.</b></p>
<p>Se da la bienvenida al grupo y se les indica que van a elaborar una mano y la van a decorar a su gusto, para utilizarla para pedir la palabra. Se realizan preguntas sobre que emociones tuvieron durante el confinamiento y que emociones tienen al iniciar las clases. Realizar preguntas a los alumnos: ¿Has escuchado “El Monstruo de colores”?</p>	<p>Computadora e internet Presentación power point</p>

<p><b>Desarrollo:</b> Observan video, comentan sobre la historia del Monstruo de colores y las emociones que en el video se muestran. Se realizan cuestionamientos sobre que emociones son buenas o malas. Los alumnos</p>	
--	--

<p>realizan gestos para expresar cuando una persona se siente feliz, triste, cansado, nervioso con miedo entre otras emociones, En forma grupal los alumnos realizan un juego de asociación en donde relacionan las emociones con una imagen. Elaboran un dictado de 5 palabras de emociones y realizan dibujo.</p>	
---	--

<p><b>Ajustes razonables/Flexibilidad Curricular</b></p>	<p>Alumno 1. Realizará una historia utilizando las palabras de dictado. Alumno 2 y 3. Elaboran enunciados con cada una de las palabras. Alumna 4. Apoyo por Mamá realiza dibujos relacionado a lectura.</p>
--	---





### **c) Instrumento de evaluación desde el enfoque constructivista**

La evaluación a los procesos de aprendizaje con los alumnos de discapacidad intelectual representó un desafío desde mi función de asesor técnico pedagógico, con la orientación a los criterios de evaluación que implementó la maestra de grupo. Por tanto, para el seguimiento a la concreción de los aprendizajes de los alumnos, se analizan en este rubro el enfoque constructivista y el socioformativo por competencias en dos momentos, con la finalidad de identificar las habilidades que favorecerán al alumnado en la interacción contextual. Durante el acompañamiento a los procesos de enseñanza aprendizaje la maestra evaluó con el enfoque constructivista desde la mirada por competencias. Tobón plantea las diferentes implicaciones al orientar los aprendizajes desde estos enfoques:

Los enfoques conductual, funcionalista y, aunque en menor medida, constructivista, ponen mucho énfasis en los requerimientos externos y desde allí orientan los procesos formativos, con lo cual se corre el riesgo de orientar la educación hacia las demandas sociales y no hacia la generación de nuevas propuestas y el afrontamiento de los retos del futuro (Tobón, Pimienta y García, 2010 p.10)

Las evaluaciones por enfoques conductual y funcionalista brindan respuestas estandarizadas, acorde con lo que se espera socialmente alcancen los estudiantes. Con respecto, al enfoque constructivista se considera los conocimientos previos e intereses, pero aún se engloba en las mismas demandas convencionalmente. En consecuencia, las habilidades no corresponden al desempeño del alumnado por lo que la visión a la valoración de los aprendizajes se tendría que situar desde las problemáticas que enfrentan los estudiantes, así como las necesidades específicas del contexto.

Figura 4. Ejemplo de Autoevaluación, tomada de la planeación didáctica de la maestra titular de grupo de 3°.

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>			
			
Entendí como hacer las actividades y puede hacerlas fácilmente.	Tuve dificultades en comprender las actividades, pero las realicé lo mejor que pude.	Tuve dificultades en comprender algunas actividades sin embargo pude realizar algunas de ellas con apoyo.	Por diversas circunstancias no logré realizar las tareas.



Como se observa, los criterios de evaluación no muestran el nivel de desempeño real de los alumnos, tampoco se correlaciona con el impacto a los enfoques de las asignaturas.

#### **d) Reportes de evaluación**

Este insumo me permitió analizar las calificaciones numéricas que asignó el docente en cada una de las asignaturas, de acuerdo con el plan de estudios tercero de secundaria, la maestra recupero los enfoques, sin embargo en las situaciones de aprendizaje no se observó la accesibilidad educativa debido a que algunos alumnos no cuenta con lenguaje, en el caso de español desde su enfoque prácticas sociales, la maestra implementó preguntas argumentativas por lo que no se logró recuperar aprendizajes consolidados.

Ejemplo tomado de la planeación didáctica de la maestra:

Se realizan cuestionamientos sobre cómo tener una buena salud ¿Qué debemos hacer para tener una buena salud? ¿Qué más puedes hacer para cuidar tu salud?

En esta actividad no todos los alumnos tuvieron la oportunidad de participar y comprender la instrucción debido a sus diferentes estilos de aprendizaje.

#### **e) Hojas de seguimiento**

Este instrumento consiste en el registro de las acciones de acompañamiento, asesoría y orientación en la intervención grupal de la Maestra. Con ello, me brinda elementos para el análisis reflexivo sobre los procesos de enseñanza y la implementación de criterios de evaluación con el alumnado con discapacidad intelectual, así como mirar la asignación numérica, logrando identificar si en realidad se recupera las habilidades de los alumnos. En esta narrativa, también resalta la forma como los alumnos resuelven las actividades e interaccionan, así como sus avances y dificultades.

Las Hojas de Seguimiento se utilizaron como recurso durante el acompañamiento en línea, para comprender e interpretar las dificultades que enfrenta la maestra con relación a los procesos metodológicos, estrategias y criterios de evaluación. En las primeras semanas de clase identifiqué los procesos de aprendizaje de los alumnos con apoyo de las siguientes preguntas ¿Cómo aprenden? ¿Qué herramientas utilizaron? ¿Qué barreras para el aprendizaje y participación enfrentaron? ¿Cómo resuelven las actividades? ¿Qué estrategias implementan para resolver? Si las actividades que realizaron los alumnos tienen un nivel de complejidad de acuerdo con su competencia curricular, si se consideran sus intereses y motivaciones.

Para las siguientes semanas, identifiqué si los alumnos lograban comprender las instrucciones de la maestra para resolver los ejercicios o cualquier otra actividad. También registré la estrategia que seleccionó la maestra para el logro de los aprendizajes y su correspondencia con el objetivo planteado en la planeación didáctica y si permitió el desarrollo integral de las habilidades de los alumnos. además de incluir los aprendizajes fundamentales, esto permitió reconocer si tuvieron un sentido práctico y utilitario para la vida.

En consecuencia, en las hojas de seguimiento los resultados arrojados permitieron redefinir sobre qué enseñar y qué metodologías y estrategias seleccionar, en este caso, recuperé elementos esenciales como la necesidad de fortalecer a los alumnos en el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el enfoque de resiliencia, es decir a partir del confinamiento por la pandemia SARS COV-2, los alumnos enfrentaron situaciones adversas que limitaron su aprendizaje por un periodo corto. Por tanto, este instrumento de registro me permitió observar la necesidad de orientar a la maestra con los ajustes razonables, flexibilidad curricular y procesos metodológicos para tener mayor claridad y pertinencia con la selección del diseño.

En cuanto a la selección de metodología, técnicas y estrategias también se encontraron limitantes para dar cuenta de sus habilidades y talentos. Durante el acompañamiento y asesoría desde mi función de ATP, durante los meses de agosto a marzo de manera presencial en el aula se observó que los alumnos presentaron problemas para el trabajo colaborativo, el despliegue de actividades diferenciadas y la flexibilidad curricular. Si bien, se elaboraron precisiones detalladas para los alumnos con mayores dificultades para acceder al aprendizaje y se explicó el desarrollo de su participación en las actividades en relación con el análisis de la intención pedagógica, se observó que las actividades planeadas no tenían un sentido significativo de acuerdo con el logro de aprendizaje con el objetivo y esto permitiera la elaboración de un instrumento de evaluación acorde a la consolidación de los aprendizajes de los alumnos.

En este caso, la maestra planeó trabajar con la metodología por proyectos que aplicó durante los dos periodos de evaluación en presencial con algunos avances en la participación de los alumnos, sin embargo, la dinámica de trabajo partió de los contenidos curriculares que no estaban vinculados a la vida diaria, y aquellos alumnos con mayores problemas para participar terminaban realizando las actividades en lo individual con apoyo, y no impactó en el desarrollo de las competencias para la vida.

Para el ciclo escolar 2020-2021, se reanudaron clases a distancia, la maestra realizó un diagnóstico contextual que implicó una serie de problemáticas frente a la situación pandémica en común porque algunas familias tuvieron situaciones complicadas para conectarse a clase, por la falta de dispositivos digitales, de internet, conectividad inestable entre otros aspectos. En suma, a partir del acompañamiento se identificaron las problemáticas que limitaron la consecución de los aprendizajes y considerar otros aspectos para favorecer el desarrollo humano como la categorización que propone Tobón (2008) con las dimensiones ético, social, cognitiva, lúdica, comunicativa, espiritual, corporal y laboral. Como resultado se observó las dificultades que corresponden a:

1.-Los criterios de evaluación que implementa la maestra para evaluar a los alumnos con discapacidad intelectual moderada.

2.-El diseño del instrumento de evaluación con descriptores reales de logro acorde a niveles de desempeño.

De manera que estas problemáticas, han impactado en la práctica de la maestra en una visión reduccionista con respecto a establecer criterios que den cuenta en los avances de los alumnos, reflejada desde la planeación didáctica porque en el desarrollo de las acciones no se estableció una transdisciplinariedad, es decir no se vincularon las disciplinas de manera integral situado en un contexto. Por lo que elaborar un instrumento de evaluación con aspectos fragmentados no permitió reconocer avances significativos en los aprendizajes de los alumnos.

## CAPITULO IV

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

**¿Cuáles son las dificultades que enfrenta la maestra de nivel secundaria con relación a la implementación de criterios de evaluación con los alumnos de discapacidad intelectual?**

La maestra evalúa las situaciones de aprendizaje a partir del diagnóstico y diseña un instrumento de evaluación para identificar la competencia curricular grupal. Durante este proceso la maestra plasma en su reporte escrito la versatilidad del grupo, pero en la práctica esto no es tomado en cuenta debido a que las actividades no evidencian el grado de complejidad curricular en la heterogeneidad del aula, así como tampoco las diferentes formas en que los alumnos resuelvan la actividad. En consecuencia, la maestra al asignar una calificación numérica no representa el desempeño real académico de los alumnos, ni permite que el instrumento que se utiliza dé cuenta de los procesos de aprendizaje adquiridos, tampoco se identifica las dificultades que enfrentaron los alumnos durante el desarrollo de las actividades.

Al realizar el análisis de los insumos mencionados anteriormente se identificó lo siguiente:

- Falta de reconocimiento a la diversidad en las formas de implementar criterios de evaluación que reflejen el nivel de desempeño y las competencias para la vida.

Ejemplo: Con respecto a la autoevaluación que aplicó la maestra solo se evaluó con caritas que significaban si la actividad fue fácil o difícil para resolver las actividades.

Análisis: Este tipo de criterios no permite tener resultados objetivos con relación a la consolidación de los aprendizajes, por lo que es necesario mirar otros criterios que respondan al logro de los aprendizajes de los alumnos.

Si bien, los alumnos con discapacidad intelectual muestran habilidades diferentes con un nivel de desempeño académico diferente unos de otros, algunos logran establecer patrones de comunicación convencionales utilizando un lenguaje claro y fluido, otros se apoyan de un lenguaje gestual, otros con el uso de recursos didácticos y pocos sin lenguaje requieren de apoyo.

Aunque no todos tienen la lecto escritura, se observó mayor ventaja porque a distancia los alumnos se apoyaban de diferentes herramientas digitales para participar.

- Situaciones de aprendizaje homogéneas para la resolución de actividades.

Ejemplo: La maestra indica a los alumnos que identifiquen sus emociones, y que asocien la imagen que observan con la emoción que sienten. En este caso, solo se ajusta el ejercicio utilizando colores para la señalar la emoción. Sin embargo, se requiere diseñar desafíos cognitivos acordes a la competencia curricular y dificultades que enfrenta el alumnado.

Análisis: Durante el desarrollo de las actividades se utilizan planteamientos en los que no se toma en cuenta que algunos alumnos no tienen lenguaje. Aunque realicen la actividad los alumnos no emplean los conceptos que se pretende que aprendan.

- Falta un formato de planeación didáctica con componentes pedagógicos que logren evidenciar los aprendizajes consolidados y los que se encuentran por alcanzar, con relación la intención pedagógica de la maestra.

Ejemplo: La maestra identifica un formato con elementos que conforman la planeación, aunque no se refleja la vinculación de las acciones con el logro del aprendizaje, es decir en la estrategia la maestra se apoya de planteamientos en la que no todos logran dar cuenta su aprendizaje.

Análisis: Es necesario reconocer desde la planeación qué estrategia se identificó para responder a la diversidad del alumnado considerando aquellos alumnos que tienen lenguaje.

- Reconocer cuales estrategias permiten dar cuenta de la intención pedagógica a partir de la competencia curricular de los alumnos.

Ejemplo: A partir del análisis contextual delimitar las estrategias que permitirán responder a la diversidad del alumnado. Las estrategias que se identificaron para la solución de las actividades no dan cuenta de la forma en la que acceden a la información y cómo resuelven. También faltó clarificar que tipo de herramientas requieren los alumnos para acceder a las situaciones de aprendizaje.

Con ello, durante los procesos metodológicos que implementó la maestra se identificaron algunos indicadores que deben ser trabajados:

- Falta de un instrumento de evaluación que muestre la diversidad en el nivel de desempeño de los alumnos. Se utilizó una autoevaluación que no favorece el reconocimiento a las diferentes habilidades de los alumnos.
- Las actividades no permitieron la accesibilidad para todos. Aunque la maestra promueve la construcción del conocimiento usando preguntas detonadoras del conocimiento, algunos estudiantes no tienen lenguaje y esto limita su participación y su accesibilidad al aprendizaje.
- El propósito de la planeación se vinculó con la autoevaluación.  
Favorecer las prácticas sociales significa que todo el alumnado tendrá acceso a la participación y aprendizaje desde su competencia curricular. En conclusión, se pretende transformar la práctica docente desde la comprensión y reflexión hasta los criterios de evaluación que se implementan y su impacto en las competencias para la vida, debido a que los alumnos necesitan requerimientos que no están logrando resolver desde sus propias características.

Otra característica que se identificó es que el recurso didáctico que utilizó la maestra mostraba similitud en cuanto al nivel de complejidad en las actividades gráficas, también la dificultad para trabajar en equipos, es decir que los alumnos que no tienen regulación de la conducta, sin lenguaje y con pocas habilidades motrices, no lograban participar en equipos, lo que implicaba trabajar en lo individual con apoyo y al final tampoco se recuperaba su proceso de desempeño real. En consecuencia, se observó que aquellos alumnos con condiciones limitadas tenían otras habilidades que debían considerarse para su participación y aprendizaje y ser evaluados por sus logros.



## **CAPITULO V**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO**

#### **Criterios de Evaluación desde el Enfoque Socioformativo como Estrategia para asignar una calificación acorde a las habilidades y talentos del alumnado con Discapacidad Intelectual.**

El presente trabajo está enfocado hacia los procesos de evaluación y criterios que implementa la maestra para realizar una valoración con carácter formativo a los alumnos con discapacidad intelectual. En este caso, son la población de mayor predominancia en el CAM. Por lo que, se determinaron las acciones y organización del trabajo en corresponsabilidad con la maestra. A partir de la revisión a la planeación e instrumento de evaluación en conjunto con la información recabada durante 16 sesiones.

En cada reunión abordamos un tema específico con actividades y objetivo, al término de cada sesión de trabajo se obtenía un producto. En consecuencia, los resultados favorecieron que la docente logrará evaluar de forma cualitativa con la propuesta de intervención, con apoyo de material bibliográfico sobre el enfoque socio formativo, y retomando diversos insumos tales como: planeación didáctica, instrumento de evaluación, reportes de evaluación, productos obtenidos y hojas de seguimiento.

¿Cuáles son los objetivos que se pretenden lograr con esta propuesta de intervención desde el enfoque socioformativo?

En esta propuesta de intervención, se propone a partir de realizar las visitas virtuales a grupo con la docente, lo que permitió establecer reuniones breves con la maestra a distancia al término de sus clases con la finalidad de analizar sus actividades planeadas y el impacto al logro de aprendizaje, lo cual representaba tener elementos para la identificación del instrumento de evaluación.

Con ello, permitió saber que el instrumento no era adecuado con respecto a los elementos que lo conformaban, es decir, los criterios para asignar la calificación. debido a que los alumnos mostraban diferentes habilidades con el trabajo a distancia y requerían otra forma de evaluar su desempeño además no se estaba considerando los problemas que realmente los alumnos lidiaban en la cotidianidad, por lo que se revisaron diferentes enfoques como el cognitivo, constructivista y conductual, pero ninguno consideraba la problemática, necesidades y contexto. También se buscó una herramienta que favoreciera evaluar las capacidades de los estudiantes, lo cual se encontró la taxonomía de Sergio Tobón que pertenece al enfoque Socioformativo, esto sustentaba los niveles de concreción o proceso de sus aprendizajes en el que se encuentra un estudiante que puede ser un nivel pensamiento receptivo, es decir, recibir la información básica elemental mostrando habilidades como señalar o subrayar pero que no significa que el día de mañana no acceda a niveles mas complejos que requieran un grado de dificultad de acuerdo a sus características. En suma, se pretende que el alumnado desde su problemática desarrolle estrategias para resolver aspectos de su vida y que compartan en común desde su competencia curricular.

#### **a) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En este apartado, se explicarán los sustentos teóricos que permiten realizar un análisis reflexivo de los procesos de enseñanza y evaluación, retomando los enfoques de evaluación formativa y evaluación socioformativa sustentando esta última desde el pensamiento complejo, por lo tanto, nos lleva a comprender los criterios de evaluación centrados desde la sociedad actual y que son implementados por la maestra de grupo de alumnos del CAM. A partir de estos enfoques y de acuerdo con los criterios de evaluación se revisa la funcionalidad de ambos, así como los instrumentos de evaluación aplicados a los procesos de aprendizaje. A continuación, se describirá en que consiste cada uno de los enfoques mencionados.

Desde la parte teórica el pensamiento complejo conlleva a analizar y reflexionar sobre el momento sociohistórico que se enfrenta, debido a que es fundamental educar para la vida, hacer frente a las incertidumbres, a lo inesperado, enseñar la condición humana es “Interrogar nuestra condición, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo” (Morin, 1999, p.23) Conocer las biografías de los alumnos y donde se encuentran situados, conlleva a revisar el contexto sociofamiliar dentro de una sociedad que demanda responder ante diversas exigencias..

## **ENFOQUE FORMATIVO**

¿Qué es la evaluación formativa desde el modelo constructivista? De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) la evaluación “constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente” (citado en SEP, 2013, p.23). Esta definición aporta elementos pedagógicos para la evaluación a los procesos de aprendizaje de los alumnos debido a que considera sus intereses de estos. Si bien, la evaluación con enfoque formativo no se centra en las condiciones de los alumnos sino en las diferentes formas de aprender y enseñar, por lo que los resultados cualitativos que se analicen mediante una rubrica serán un parámetro para emitir una calificación, además contribuyen a que el docente reflexione su actuar para transformar su práctica e impactar en el aprendizaje de los alumnos.

En consecuencia, las metodologías, estrategias y técnicas que se implementan en la enseñanza son elementos para que el mismo docente corrobore si ha causado un impacto en la mejora de los aprendizajes y si se refleja en la concreción de los aprendizajes. La evaluación desde este enfoque promueve los conocimientos, intereses y la parte motivacional en los alumnos. Sin duda, se logra vincular las situaciones de aprendizaje, contenidos curriculares y aprendizajes esperados identificados por el maestro. Por ello, es necesario resaltar las características de este enfoque para mejorar los procesos de aprendizaje mediante conocimientos previos e intereses de los alumnos.

## **CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE FORMATIVO**

La evaluación por enfoque formativo identifica los procesos cognitivos, motivacionales y de enseñanza. En este caso, se sitúa en el saber ¿Qué del aprendizaje? ¿Como y para qué aprendo? De acuerdo con Ravela “La evaluación formativa es un proceso continuo, integrado naturalmente, a las estrategias de enseñanza de las cuales forma parte y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. (Ravela, 2017, p.147).

Por su carácter formativo la evaluación se caracteriza por ser un proceso continuo, sistemático y reflexivo que favorece la comprensión de los procesos de aprendizaje para transformar la enseñanza. Lo que implica tener claridad sobre como aprenden los alumnos y hacerlos más conscientes sobre su proceso de aprendizaje y lo que necesitan para alcanzarlo. Sin embargo, no significa que en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual no identifiquen sus logros, sino que requieren trabajar sobre otros aspectos, como el abordar una problemática en común y puedan dar solución desde su competencia curricular. Al representar, aplicar y darle sentido a lo que realizan, de esa forma los alumnos adquieren mayores habilidades para ser autónomos y encuentren un sentido motivacional de aprendizaje.

## **ENFOQUE SOCIOFORMATIVO**

A lo largo de la educación, se han implementado diversos enfoques y modelos como el conductismo, constructivismo entre otros. de acuerdo, a la situación política educativa internacional impactando a nivel Latinoamérica. Sin embargo, no han causado un impacto en la generalidad de las sociedades debido a que se toma en cuenta las necesidades políticas educativas como se ha mencionado y difícilmente se estudia los contextos de las sociedades en sus propias realidades.

Por ello, Tobón S. y Jaik A. (2012) han dado seguimiento al enfoque socioformativo de origen latinoamericano que se fundamenta en el pensamiento complejo “El pensamiento complejo, es la respuesta ante la ruptura y la dispersión de los conocimientos, mismos que no pueden hacer frente a la emergencia de fenómenos complejos.” (Uribe, 2009 p.237). De acuerdo a esta afirmación, es necesario replantear la enseñanza desde la selección de los contenidos, reconocer los talentos y habilidades de las personas, así como la enseñanza vincularse a las realidades para hacer frente a lo emergente e inesperado. Lo anterior, también debe reflejarse en el ámbito de la educación tal es el caso de la propuesta socioformativa que plantea Tobón (2017).

Tobón menciona aspectos importantes a considerar respecto al enfoque socio formativo:

... el enfoque socio formativo debe ser abordado desde varias aristas con respecto a la resolución de problemas, la metacognición, el trabajo colaborativo, la gestión de conocimiento y el desarrollo de proyecto de vida y que desde este contexto socio formativo la evaluación es entendida como un proceso de valoración tendente a la retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias (Tobón 2012 y 2013 en López, Osuna y Pérez, 2017 p.3).

Por tal motivo, es necesario centrarse en la formación de talentos y habilidades desde la formación de competencias en el enfoque socioformativo. “Desde la socioformación se abordan como desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando sistémicamente el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón y Jaik 2012, p. 4)

Con ello, se espera que desde este enfoque se formen competencias desde las habilidades de los alumnos para lograr enfrentar los retos de la vida y que permita tener una mayor claridad sobre el desempeño contextual. Por consiguiente, desde la evaluación socioformativa se propone una taxonomía con verbos sustentado desde el pensamiento complejo, lo cual se plantea por niveles de desempeño. A continuación, se presentan algunos de los niveles de desempeño que se tomaron para la evaluación para los alumnos con discapacidad intelectual que plantea Tobón (2017).

Figura 5. Taxonomía socioformativa (Tobón, 2017. p. 26).

<b>Niveles de desempeño según la socioformación</b>				
<b>Preformal</b>	<b>Receptivo</b>	<b>Resolutivo</b>	<b>Autónomo</b>	<b>Estratégico</b>
Tiene alguna idea o acercamiento al tema o problema sin claridad conceptual ni metodológica	Recepciona información elemental para identificar los problemas básicamente a través de nociones.	Resuelve problemas sencillos en sus aspectos clave con comprensión de la información y dominio de conceptos esenciales	Argumenta y resuelve problemas con varias variaciones	Aplica estrategias y de transversalidad en la resolución de problemas. Afronta la incertidumbre y el cambio con estrategias
Aborda Atiende Codifica Enumera Enuncia Explora	Busca Describe Identifica Indaga Manipula Opera Organiza	Aplica Caracteriza Categoriza Compara Comprende Comprueba Conceptualiza	Analiza Aporta Argumenta Autoevalúa Autorregula Coevalúa Comenta	Adapta Ayuda Crea Genera Innova Lidera Predice

Lee (sin comprensión)	Reconoce	Controla	Contextualiza	Propone
Memoriza	Recupera	Cumple	Critica	Transforma
Nombra	Registra	Diferencia	Ejemplifica	
Observa	Relata	Ejecuta	Evalúa	
Reacciona	Reproduce	Elabora	Explica	
Repite	Resume	Emplea	Formula	
Rotula	Se concentra	Implementa	Hipotetiza	
Señala	Selecciona	Interpreta	Infiere	
Sigue	Subraya	Labora	Integra	
	Tolera	Motiva	Mejora	
		Planifica	Monitorea	
		Procesa	Planea metas	
		Resuelve	Reflexiona	
		Sistematiza	Regula	
		Subdivide	Relaciona	
		Verifica		

Si bien el enfoque socioformativo, favorece la selección de los criterios de evaluación y el diseño reflejando diferentes niveles de desempeño de los alumnos, lo que favorece la colaboración entre maestro y alumnos, identificando avances en los aprendizajes desde la autoevaluación que realizan los propios alumnos reconociendo sus logros entre pares con la coevaluación y la heteroevaluación del maestro y asesor técnico pedagógico. Con ello, los estudiantes potencian sus habilidades y mejoran sus procesos de aprendizaje.

A continuación, se presentan las características de la evaluación socioformativa:

<b>Problemas</b>	Se abordan problemas del contexto
<b>Productos</b>	Se evalúa el desempeño mediante productos pertinentes.
<b>Instrumentos</b>	Los productos se analizan con instrumentos concretos, como las rubricas.
<b>Colaboración</b>	Se trabaja con otros para desarrollar el talento y mejorar el desempeño.
<b>Niveles de dominio</b>	Se busca que las personas logren niveles cada vez mayores de actuación frente a los problemas.
<b>Socialización</b>	Se comparten las experiencias y logros con pares, la familia y otras personas.

Figura 6. Principales características de la evaluación socioformativa (información tomada de Tobón, 2017, p.22).

Por lo que cada elemento que conforma el enfoque socio formativo favorece el desarrollo de habilidades y talentos, de acuerdo a los elementos el primero es Problema, que señala que el grupo se beneficia al identificar una problemática desde su contexto, permitiendo a los alumnos identificar, comprender y resolver problemáticas en común con diferentes formas de abordar. Con respecto a los datos se recopilarán para plasmarlos en un instrumento de evaluación considerando los indicadores y niveles de desempeño, con los cuales se pretende que los alumnos identifiquen sus progresos y el momento en el que se encuentran.

Sin duda, es un desafío transformar el modo de evaluar al alumnado, se debe comenzar por transformar la mirada al reconocimiento a la diversidad en el aprendizaje de los alumnos. Según afirma López, 2017 “Los retos actuales de la sociedad del conocimiento, son construir escenarios más incluyentes, más solidarios, con más reconocimiento y valoración de la diversidad (López, 2017, p.3).



De acuerdo con el autor, es necesario construir espacios educativos abiertos a la diferencia en el aprendizaje escolar lo que favorece edificar escuelas más inclusivas. Desde el enfoque socioformativo se analizaron instrumentos de evaluación con el objeto de diversificar los criterios de consolidación de los procesos de aprendizajes, tomando en cuenta sus niveles de desempeño y considerando las habilidades, por ello se revisaron las rubricas y de acuerdo a este enfoque afirman Hernández, Tobón y Guerrero “Las rubricas se definen como instrumentos de evaluación que permiten determinar el nivel de logro o desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (2016, p.367).

Esto favorece identificar los talentos de los alumnos y replantearse si la metodología está favoreciendo a la diversidad del grupo si realmente se están formando desde lo que requieren aprender y aplicar en la vida.

Durante este trayecto de fortalecimiento a los procesos de enseñanza de la Maestra de grupo, se analizaron e identificaron los aspectos a mejorar, tal es el caso de los criterios de evaluación con otro enfoque, con la intención de favorecer los aprendizajes de los alumnos y habilitarlos en competencias para la vida. A partir de lo anterior y desde mi función como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) se orientó a la docente de grupo retomando la propuesta Socioformativa, para los procesos de evaluación con el planteamiento de Tobón, que permite identificar el desarrollo de las habilidades desde: el momento histórico y problemáticas propias del contexto con un propósito fundamental, partir de la problemática para conformar un proyecto de vida que implique el desarrollo de competencias para la vida.

En este sentido la evaluación con un enfoque socio formativo permite impactar en la formación de las competencias con un enfoque incluyente, es decir, dentro del contexto sociohistórico que enfrenta la sociedad en relación con compartir una problemática en común, lo que significa identificar las habilidades de los alumnos para favorecer estos talentos y dar respuesta a un contexto complejo lleno de incertidumbres que se encuentra en constante cambio. Los alumnos necesitan fortalecer la autonomía y habilidades socioemocionales, por lo que memorizar definiciones no es significativo para los estudiantes, además en esta investigación también debe tenerse en cuenta la condición de discapacidad que presentan los alumnos.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en (Ke y Liu s/a p.2) describe la DI como una “serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiestan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas”.

La discapacidad intelectual engloba aspectos generales que impactan en la autonomía e interacción de las personas por lo que su adaptabilidad a los contextos depende del funcionamiento integral de la parte cognitiva, social y emocional. En este sentido, la DI no se puede estudiar en sus partes, sino que requiere de identificar en lo holístico lo que se necesita fortalecer y de acuerdo con la diversidad de las personas que enfrentan en su condición. Sin embargo, la DI no debe ser abordada como una barrera de la persona sino de qué manera el medio ambiente genera barreras para el desarrollo de sus habilidades.

Desde los pilares del conocimiento con los cuatro aprendizajes que plantea Delors (1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir a juntos y aprender a ser. Los sistemas escolares deben organizar los contenidos para que impacten en el desarrollo integral de los alumnos preparándolos para la vida. Por consiguiente, los procesos de evaluación necesitan ser congruentes con los pilares de la educación; Las competencias para la vida deben tener un sentido y pertinencia en el momento histórico que se desarrolla una sociedad, de ahí que el enfoque socioformativo es un enfoque que permite evaluar las habilidades de los alumnos.

Es decir, la evaluación socioformativa favorece el desarrollo de talentos de las personas a partir de resolver problemáticas que comparten en común, desde una fase diagnóstica en la identificación de barreras, así como también contempla el contexto en que se encuentran, sus necesidades y retos propios de la comunidad. Desarrollando un proyecto de vida con la participación de manera colaborativa, dando solución a una problemática que los implica a todos dentro de la sociedad del conocimiento ¿Qué es la sociedad del conocimiento?

La sociedad del conocimiento consiste en un conjunto de comunidades pequeñas y grandes que trabajan en el mejoramiento de las condiciones de vida con una visión integral y transdisciplinaria mediante la colaboración, la gestión del conocimiento, la concesión de saberes, la ética y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2017 p.19).

De este modo, se pretende que las personas tengan una mejor calidad de vida con un sentido de justicia social de igualdad de oportunidades, fortaleciendo la interacción social de las personas con un propósito de desarrollo de vida sostenible. Mientras tanto, es necesario mirar las habilidades con las que cuentan los alumnos y reconocer sus formas de acceder a la información para lograr consolidar su aprendizaje. Sin duda durante este siglo XXI han surgido cambios vertiginosos como la pandemia que ha impactado en el modo de vivir de las personas. Con ello se requiere de mayores herramientas para hacer frente a las incertidumbres tanto en los aspectos socio emocionales como en la parte tecnológica, permitiendo dar respuesta a un mundo complejo y cambiante. Por tal motivo, la educación debe tener cambios reflejados en la enseñanza aprendizaje.

## **b) Propósitos**

A partir del trabajo en colaboración con la docente de tercero de secundaria se pretende desde la orientación y asesoría técnico-pedagógica favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual desde el enfoque socioformativo y que a continuación se mencionan:

- Mejorar los procesos de evaluación a partir de la reflexión crítica desde la práctica docente.
- Identificar criterios de evaluación acordes al nivel de desempeño de los estudiantes, considerando su condición de discapacidad intelectual.
- Formar competencias en los alumnos de acuerdo con una problemática que tienen en común tal como se plantea el enfoque socioformativo.

### **c) Supuestos**

Durante el acompañamiento y la asesoría se identifica en corresponsabilidad con la maestra las diferentes formas de aprender, en los alumnos que presentan discapacidad intelectual. En este caso, la maestra observa que los estudiantes cuentan con mayores habilidades al desempeñar actividades que les implica utilizar otras formas de solucionarlas. Por lo que implementar una estrategia que permita una evaluación acorde a su desempeño significa obtener calificaciones reales.

Con respecto, al trabajo colaborativo con la maestra de grupo desde mi función de ATP, los resultados que se esperan durante el acompañamiento y orientación al contexto áulico son la transformación a los procesos de enseñanza aprendizaje de la maestra, en primer momento es el acercamiento a sus planeaciones didácticas e instrumentos de evaluación esto como referente para conocimiento de las actividades y criterios de evaluación que se aplican a la población con discapacidad intelectual. Por otro lado, es relevante contar con la disponibilidad de la maestra es decir, la apertura a la reflexión crítica constructiva hacia su quehacer educativo.

En este sentido, se espera dar cuenta del logro educativo y corroborar si realmente se reflejan las habilidades que los alumnos tienen, así como la identificación de los elementos a evaluar y finalmente lograr una evaluación integral. Otro aspecto que se aborda es recuperar los reportes de evaluación para revisar si realmente reflejan los avances de los alumnos. En este caso, verificar las situaciones de aprendizaje con el propósito de reconocer el impacto en los aprendizajes consolidados de los alumnos además de los aprendizajes que se encuentran en proceso de alcanzar.

En tanto, se espera que la estrategia metodológica logre minimizar las dificultades de los alumnos para acceder al conocimiento. La última parte es identificar que la propuesta de intervención favorezca las competencias para la vida y lo más importante, reconocer que las limitantes no se encuentran en la condición de los alumnos sino en la forma de cómo se enseña, qué se enseña y para qué.

#### **d)Propuesta de Intervención**

Antes de implementar la propuesta de intervención, durante las sesiones de trabajo con la maestra de grupo en colaboración se identificó que, para poder implementar las actividades con planes y programas, los aprendizajes esperados eran demasiado elevados para las características del grupo, además no se podía fragmentar ningún aprendizaje esperado debido a que son inamovibles y es la concreción de los aprendizajes de los alumnos lo que se espera al término de su educación; también analizamos que estos aprendizajes esperados se concretarían en un perfil de egreso que los alumnos no alcanzarían.

En consecuencia, se consideró trabajar sobre los enfoques de las asignaturas para tener una congruencia con lo que se espera que se logre; también la maestra tendría la oportunidad de justificar y argumentar sus propios aprendizajes esperados pues tendrían relación con su análisis contextual. De este modo, el enfoque socioformativo permitiría la participación y aprendizaje de los alumnos desde su competencia curricular y así formarlos para la vida.

Se trabajaron 16 sesiones con la maestra de grupo, mismas en las que se le proporcionó orientación y acompañamiento para el conocimiento e implementación de la Evaluación Socioformativa. A continuación se presenta el contenido de cada sesión:

Figura 7. Sesiones trabajadas con la docente de grupo para implementar la propuesta pedagógica.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
1	Planeación con enfoque constructivista	Identificar si las actividades corresponden al objetivo de la planeación.	Revisión de las actividades verificando si impactaron en el proceso de aprendizaje.	La maestra reconoce que el objetivo no tomaba en cuenta a los alumnos que enfrentan mayores dificultades para aprender

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
2	Instrumento de Evaluación con énfasis en los criterios desde el enfoque constructivista	Identificar si el instrumento de evaluación permitió la asignación de calificación numérica del alumno y criterios.	Analizar congruencia entre las consignas dadas y los criterios de evaluación planteados.	A partir del análisis que se realizó en colaboración, junto con la maestra se identificó que los criterios del instrumento de evaluación no son congruentes con el desempeño real de los alumnos las habilidades de los alumnos.

<b>SESION</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
3	Reportes de Evaluación	Evaluar la pertinencia de la información que se presenta en los reportes de evaluación.	Análisis del contenido de los reportes de evaluación y de su relación con las actividades planeadas.	De acuerdo a los resultados obtenidos de esta revisión de las actividades planeadas, la maestra identifica que los reportes de evaluación no son acordes al desempeño de los alumnos.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
4	Ventajas y desventajas del enfoque constructivista en la planeación y en el diseño de la evaluación.	Analizar los elementos favorables para la evaluación y cuales lo limitan acorde al desempeño del alumnado	Análisis de la correspondencia entre la planeación y la propuesta de evaluación, desde el enfoque constructivista.	La maestra identificó que no corresponden los objetivos planteados en la planeación, con las acciones que propuso para la evaluación.



SESIÓN	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RESULTADO DE LA SESIÓN
5	Revisión a los elementos de la planeación que conforman el enfoque Socioformativo	Analizar y reflexionar sobre el impacto de los elementos para la mejora de los aprendizajes.	Valoración a los elementos que se plantean en el enfoque socioformativo	La maestra identifica los elementos que debe considerar para la implementación en la planeación didáctica (plantear una problemática dentro de un contexto, qué necesitan los alumnos para desarrollar las competencias)

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
6	Revisión del enfoque socioformativo y de los diferentes instrumentos de evaluación	Identificar un instrumento de evaluación acorde a las necesidades del contexto áulico.	Análisis y selección de los elementos que le permiten evaluar el desempeño de los alumnos.	Diseño del instrumento de evaluación.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
7	Revisión de los diferentes niveles de desempeño con la taxonomía propuesta desde el enfoque socioformativo.	Identificar los niveles de desempeño para mejorar la selección de criterios en la evaluación.	Análisis de los niveles de desempeño.	La maestra reconoce la propuesta de la taxonomía para mejorar el instrumento de evaluación y que este considere las competencias y participación de cada uno de los estudiantes, con el enfoque socioformativo.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
8	Revisión al concepto de portafolio desde el enfoque socioformativo.	Analizar la estrategia de portafolio para evaluar el desempeño de los estudiantes frente a una problemática de contexto en común.	Valoración a los procesos de portafolio como herramienta pedagógica para considerarse en el instrumento de evaluación.	La maestra identifica el impacto de la estrategia de portafolio para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

<b>SESION</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
9	Elaboración de la planeación e instrumento de evaluación desde el enfoque socioformativo	Identificar los niveles de desempeño de aprendizaje con la taxonomía del enfoque socioformativo	Seguimiento y sistematización a los instrumentos elaborados	Elaboración de la planeación y diseño de evaluación

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
10	Los diferentes grados de niveles de complejidad de pensamiento, propuestos por Tobón (2017) (Ver Figura 8).	Identificar los niveles de pensamiento de los alumnos.	Analizar el desempeño de los alumnos durante las actividades para identificar sus niveles de pensamiento.	Implementación del instrumento de evaluación. Diseñado en la sesión anterior.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
11, 12, 13, 14 y 15	Intervención Pedagógica con el enfoque socioformativo	Implementar la planeación con el enfoque socio formativo.	Desarrollo de la actividad retomando la problemática "Protejamos Nuestro cuerpo ante el COVID"	La maestra identifica el nivel de competencia de los alumnos.

<b>SESIÓN</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RESULTADO DE LA SESIÓN</b>
16	Evaluación socioformativa	Asignar calificación numérica en apego al desempeño de los alumnos.	Evaluación por parte de la docente de los criterios construidos por ella para evaluar a los alumnos.	Análisis de los Reportes de Evaluación.

Figura 8. Fragmento del diseño de evaluación de la docente con la rúbrica analítica. Basado en la propuesta de Tobón (2017) se anota como ejemplo uno de los indicadores generales.

<b>Indicador General:</b>		
<b>Identifica los hechos que ocurren en su vida y logra describirlos</b>		
<b>Niveles de desempeño</b>		
<b>RECEPTIVO</b>	<b>RESOLUTIVO</b>	<b>AUTONOMO</b>
Describe y determina por medio de imágenes las etapas de su vida	Compara y categoriza las diferencias físicas y emocionales en cada una de las etapas	Analiza y caracteriza cada una de las etapas e infiere los cambios que se han dado.

### e) Resultados y Análisis de la Intervención

A continuación, se presenta un ejemplo de Planeación Didáctica en la que la docente retomando el Enfoque Socioformativo:

Figura 9. Planeación didáctica con Enfoque socioformativo. Elaborada por la docente de grupo.

<b>Grado y asignatura</b>	Tercero de Secundaria Formación Cívica y ética.
<b>Problemática</b>	Protejamos nuestro cuerpo de las enfermedades (covid-19)
<b>Aspectos Curriculares</b>	<p>Español</p> <p>Lengua Materna. Español. Prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos.</p> <p>Matemáticas</p> <p>Solución de problemas y formular argumentos sobre la validación de resultados.</p> <p>Socioemocional (emociones). Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan.</p> <p>Formación cívica y ética</p> <p>Desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos colectivos; y actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y los principios democráticos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente.</p>

	<p>Historia.</p> <p>Los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones, y el desarrollo de un pensamiento crítico.</p>
<b>Tiempo</b>	Noviembre – Diciembre
<b>Aprendizajes Esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica temas que pueden ser polémicos.</li> <li>• Reflexiona sobre la importancia de la estructura y la organización gráfica de la información.</li> <li>• Valora el balance entre texto e imágenes</li> <li>• Compara la tendencia central (media, mediana y moda) y la dispersión (rango y desviación media) de dos conjuntos de datos.</li> <li>• Se involucra en actividades que contribuyen al bienestar personal, familiar, entre amigos, pareja, escuela y sociedad.</li> <li>• Formula compromisos para el cuidado de su salud y la promoción de medidas que favorecen el bienestar integral.</li> <li>• Reconoce los cambios trascendentales en la historia de México.</li> </ul>
<b>Problema del Contexto</b>	Se analizan las estadísticas de la secretaría de salud sobre el covid-19 y su relación con otras enfermedades, las cuales hacen más vulnerables a las personas de contraerla.
<b>Producto</b>	Elaboración de una infografía sobre el cuidado de la salud. La infografía deberá contener el concepto sobre ¿Qué es la salud?, ¿Cómo podemos cuidar nuestra salud?, factores que afectan nuestra salud, consecuencias de no cuidar nuestra salud, así como imágenes relacionadas con el tema.
<b>Transversalidad</b>	<p>Formación cívica y ética se vincula con:</p> <p>Español</p> <p>Matemáticas</p>

	<p>Socioemocional</p> <p>Historia</p>
<p><b>Actividades articuladas</b></p>	<p>Nota. En las semanas del 9 al 20 noviembre se trabajará con jamboard (pizarra interactiva), para fortalecer la lectoescritura, además de que más adelante se seguirá trabajando con esta aplicación.</p> <p>Actividades. Conocimiento de la aplicación, manipulación de las herramientas de escritura y borrado, inserción de imágenes, seguimiento de indicaciones para utilizar la aplicación entre los integrantes del grupo.</p> <p>Actividades de inicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentan sus conocimientos previos sobre la revolución mexicana.</li> <li>• Observan un video y comentan sobre él.</li> <li>• Mencionan las diferencias que existen entre la revolución mexicana y nuestra época actual.</li> <li>• Elaboran una nube de palabras relacionadas con la revolución mexicana.</li> <li>• Observan imágenes sobre las enfermedades que existieron durante la época de la revolución y la época actual.</li> <li>• Identifican y mencionan las características entre la vida de la revolución y la vida actual.</li> <li>• Comparten sus conocimientos previos sobre qué es la salud y las enfermedades.</li> <li>• Realizan un diagrama grupal utilizando powerpoint, rescatando palabras clave sobre la salud y las enfermedades.</li> <li>• Se da lectura y analiza conjuntamente la definición de salud y enfermedad de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud.</li> <li>• Rescatan ideas principales de las definiciones y se comparan con los conocimientos previos de los alumnos.</li> </ul>



	<p>Actividades de Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comentan en clase sobre los tipos de enfermedades que conocen.</li></ul> <p>Analizan gráficas sobre las enfermedades que se suscitaron durante la revolución mexicana y la vida actual.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comparan las gráficas presentadas en clase y elaboran conclusiones.</li><li>• Recuperan información importante sobre las gráficas de enfermedades que se suscitaron durante la revolución y en la actualidad.</li><li>• Identifican qué enfermedades fueron más mortales durante la revolución mexicana y en la actualidad.</li><li>• De manera grupal se elabora un jamboard sobre las enfermedades que se vieron en la clase, es decir se organiza al grupo para que algunos alumnos inserten imágenes y otros escriban el nombre de la enfermedad.</li><li>• Identifican y relatan con el uso del lenguaje o medios digitales para participar y aprender de manera creativa y autónoma.</li><li>• Juegan un memorama de enfermedades, seleccionando las imágenes que son iguales entre sí.</li><li>• Reconocen las partes del aparato respiratorio y comprenden que este se encuentra involucrado con enfermedades respiratorias.</li><li>• Identifican y reconocen los síntomas de las enfermedades respiratorias.</li><li>• Clasifican las imágenes identificando las enfermedades respiratorias de otras.</li><li>• Reconoce el covid-19 como una enfermedad respiratoria y contagiosa.</li><li>• Categorizan las imágenes y determina el tipo de síntoma que representa.</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observan el video los virus y las enfermedades respiratorias, y comenta con sus compañeros sobre el contenido.</li><li>• Observan el video de personas vulnerables al Covid-19, se comenta la información.</li><li>• Reconocen y mencionan si las personas sanas y vulnerables también presentan síntomas de enfermedades respiratorias (covid-19).</li><li>• De manera grupal se elabora un jamboard sobre los síntomas que se vieron en la clase, es decir se organiza al grupo para que algunos alumnos relacionen las imágenes de los síntomas con su escritura convencional.</li><li>• Reflexionan y explican cómo podemos evitar contagios de las enfermedades respiratorias.</li><li>• Analizan las imágenes y reflexionan sobre su importancia para prevenir contagios.</li><li>• Determinan y clasifican las imágenes de las acciones que previenen enfermedades respiratorias.</li><li>• Se realizan cuestionamientos sobre cómo tener una buena salud ¿Qué debemos hacer para tener una buena salud? ¿Qué más puedes hacer para cuidar tu salud?</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observan el video de por qué es importante comer saludablemente y reflexionan sobre la información brindada.</li> <li>• Describen la importancia de comer saludablemente e identifica algunos alimentos que forman parte de esta alimentación.</li> <li>• Observan el video de Ejercicio Físico-Cuidado del cuerpo.</li> <li>• Analizan y comentan por qué es importante hacer ejercicio.</li> <li>• Actividades de cierre.</li> <li>• De manera grupal se realiza una infografía sobre el coronavirus, cuáles son sus síntomas, cómo se contagia y cómo prevenirlo.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones de powerpoint con diagramas para rescatar los conocimientos previos y las definiciones de salud-enfermedad.</li> <li>• Video sobre la revolución mexicana</li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ehCwSNgSxgc">https://www.youtube.com/watch?v=ehCwSNgSxgc</a></li> <li>• Nube de palabras sobre la revolución mexicana.</li> <li>• Presentaciones de powerpoint de diversos temas como covid-19, enfermedades y síntomas.</li> <li>• Impresión de hoja de enfermedades y síntomas.</li> <li>• Video sobre los virus y las enfermedades respiratorias.</li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XC6HR0T-wg8">https://www.youtube.com/watch?v=XC6HR0T-wg8</a></li> <li>• Video de personas vulnerables al covid-19</li> </ul>

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=NqPGqjH9qLw">https://www.youtube.com/watch?v=NqPGqjH9qLw</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material recortable sobre cómo evitar contagios.</li> <li>• Video de por qué es importante comer saludable.</li> <li>• <a href="https://youtu.be/UkJkAWNzVek">https://youtu.be/UkJkAWNzVek</a></li> <li>• Video ejercicio físico -cuidado del cuerpo.</li> </ul> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=EM8glByz-VE">https://www.youtube.com/watch?v=EM8glByz-VE</a></p> <p>Se utiliza el programa canva o power point para realizar una infografía.</p>
--	---

Figura 10. Análisis de los Componentes que conforman la planeación.

<b>COMPONENTES PEDAGÓGICOS</b>	<b>PRÁCTICA</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>OBSERVACIONES análisis</b>
Aprendizajes Esperados	Se retoman los aprendizajes esperados de las asignaturas	Se espera evaluar a partir de éstos aprendizaje.	Los aprendizajes esperados son elevados acorde a la competencia curricular de los alumnos por lo que no sería conveniente implementarlos debido a que no se puede fragmentar un aprendizaje esperado. Se interpretaría de forma cualitativa que los alumnos al término de la educación alcanzarían el perfil de egreso, sin embargo es necesario considerar los enfoques de las asignaturas, de esa manera se puede evaluar a la población diversa.

Enfoques	En la planeación se retoman los enfoques como parte de la inclusión del alumnado.	Para definir los criterios de evaluación sería necesario tomar en cuenta estos referentes pedagógicos. Se considere la evaluación	Como parte del proceso de evaluación formativa desde el enfoque socioformativo, al considerar los enfoques permite conocer las habilidades a desarrollar.
----------	---	---	---

La maestra identifica los principales componentes de la planeación que darán respuesta a su intención pedagógica. En este sentido, las acciones que implementó permitieron considerar algunos avances en los aprendizajes de los alumnos, en tanto la concreción de los aprendizajes, significa evaluar formativamente desde los procesos de aprendizaje con apoyo de la estrategia para saber aquellos elementos curriculares que se encuentran aún en proceso de adquirirlos.

En esta observación a los procesos de enseñanza, identifiqué que la maestra recuperó mayores elementos al abordar situaciones de aprendizaje desde una problemática contextual que implica al alumnado, dando solución y formación a la competencia. Aunque en esta planeación todavía se mostraron algunas dificultades con algunos aprendizajes esperados seleccionados por la maestra debido a que no impacta a los alumnos que no cuentan con habilidades que incluyen los aprendizajes esperados. En tanto, se obtuvieron mayores beneficios al comparar lo plasmado con la anterior planeación con respecto a las actividades que dieron cuenta de sus avances.

Lo que mostró la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar a partir de las evidencias en relación con los aprendizajes de los alumnos y saber si la estrategia que seleccionó impactó en el nivel de desempeño de las competencias socio formativas a desarrollar, faltó considerar la competencia que se espera que los alumnos consoliden.

Por consiguiente, la maestra implementó flexibilidad curricular y ajustes al enriquecimiento del aula para facilitar la accesibilidad educativa y con ello modificar los criterios de evaluación.

### **Análisis de la intervención**

Este análisis a la intervención pedagógica se fortalece al considerar desde el diagnóstico contextual, las necesidades y competencia curricular del grupo y la planeación didáctica, utilizando como referente para organizar las actividades, dosificar los contenidos y sus aprendizajes esperados.

En este sentido, es pertinente afirmar que a partir de las sesiones de trabajo la maestra finalmente reconoció que la discapacidad intelectual es un referente para la enseñanza y desarrollo de las habilidades en el alumnado, por lo que uno de los insumos esenciales que cobra relevancia para la maestra es el análisis contextual y planeación didáctica, debido a que arrojan elementos esenciales para favorecer el aprendizaje, tal es el caso de cómo acceden a la información y cómo resuelven sus problemáticas. Por lo que los objetivos planteados son los ejes rectores en la transformación del quehacer docente.

En páginas anteriores se mencionaron como propósitos de la Propuesta de intervención los siguientes:

- Mejorar los procesos de evaluación a partir de la reflexión crítica desde la práctica docente.
- Identificar criterios de evaluación acordes al nivel de desempeño de los estudiantes, considerando su condición de discapacidad intelectual.
- Formar competencias en los alumnos de acuerdo con una problemática que tienen en común tal como se plantea el enfoque socioformativo.

De acuerdo con el primer propósito planteado en esta investigación acerca de su práctica, la maestra se percató al realizar la revisión y análisis a la propuesta de intervención con el enfoque socioformativo, que además de ser una herramienta le permite identificar las ventajas al implementarla. En este caso, la maestra de grupo reconoce que la planeación didáctica es un insumo para facilitar los aprendizajes y la elaboración de un instrumento de evaluación que favorezca al desempeño de los alumnos.

A continuación, se explica la siguiente situación de aprendizaje que implementó la docente bajo el enfoque socioformativo:

**Situación de aprendizaje.** – A partir de las necesidades de grupo, la maestra aborda la asignatura de química con actividades que se pueden aplicar a la vida cotidiana, tal es el caso del tema de mezclas heterogéneas y homogéneas, en donde los alumnos participan y aprenden de forma creativa, con la preparación de un desayuno balanceado incluyendo ingredientes que conocen y que pueden adquirirlos de esta manera los estudiantes reconocen el tipo de mezcla y explican por qué con apoyo del padre o madre familia debido a que lo realizaron en video.

En este caso, el enfoque socioformativo favorece los procesos de evaluación con el alumnado que enfrenta Discapacidad Intelectual.

Con respecto al segundo propósito planteado, la visión de la maestra se amplió al reconocer la diversidad de los alumnos, así como sus habilidades y dificultades en el acceso al conocimiento, por lo que logró implementar criterios de evaluación acordes a las características del alumnado, así como establecer indicadores de logro en el aprendizaje. En tanto, los niveles de desempeño que plantea el enfoque socioformativo le brindaron elementos para informar acerca de los aprendizajes consolidados o en proceso.

Con relación al tercer propósito, los componentes pedagógicos que conforman este enfoque permitieron evaluar y establecer criterios de evaluación acordes al nivel de desempeño de los alumnos, además de reconocer que cuentan con diferentes habilidades que ayudan a resolver problemas de diversas formas y que requieren aplicarlas en los diferentes contextos. Si bien la maestra identificó que esta propuesta le dio elementos para construir el instrumento de evaluación, debido a que se plasman descriptores de logro reales, es decir aprendizajes que se han concretado en apego al nivel de competencia, la maestra observó en los alumnos sus logros resaltados en diferentes niveles de desempeño y se espera que más adelante puedan mejorar sus aprendizajes con apoyo de otras estrategias.

A través de una propuesta de evaluación con enfoque socio formativo se logró plasmar con mayor claridad cuál es el desempeño de los alumnos, para esto fue necesario:

- Gestionar espacios técnicos pedagógicos con directora y subdirectora para orientar a la maestra de grupo de secundaria.
- Revisar material bibliográfico del enfoque socio formativo.
- Analizar los instrumentos de evaluación que propone el enfoque socio formativo.

En este trabajo en conjunto se determinaron los posibles elementos viables al momento de implementar el enfoque socio formativo, una de las cosas que observamos es que desde el confinamiento por la emergencia sanitaria, los alumnos en el trabajo a distancia desarrollaron mayores habilidades digitales, por lo que fue más sencillo trabajar sobre la formación de competencias, y se esperaba que fuera viable la resolución de problemáticas de la vida cotidiana, en común y ser autosuficientes (fortalecimiento de sus hábitos, preparar sus propios alimentos solos o con apoyo era algo que necesitaban).



En consecuencia, la maestra consideró significativo vincular el enfoque socio formativo al currículo con situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes lograran aplicar lo aprendido.

A partir de este planteamiento la maestra identificó lo siguiente:

- El enfoque socio formativo se ajusta a las características de los estudiantes y el contexto.
- Los alumnos pueden resolver situaciones de la vida cotidiana.
- Los alumnos son competentes porque son autosuficientes.
- Se logra una evaluación más completa.

Con ello, se lograron recuperar elementos significativos de la práctica docente como la parte reflexiva a los procesos de enseñanza, así como los recursos didácticos que se implementan, debido a esta revisión exhaustiva, lo más valioso es que la maestra identifica que los alumnos tienen formas diferentes de acceder al conocimiento. En tanto, al revalorar su práctica docente como agente mediador en el desarrollo de competencias para formar estudiantes durante su trayecto educativo, clarificó su intervención pedagógica hacia lo que pretende enseñar.

### **Impacto de la Intervención**

A lo largo de la implementación de la propuesta socioformativa, el trabajo colaborativo resultó ser un gran reto desde mi función de ATP, debido a que significó trabajar en apego a la línea estratégica de acompañamiento, asesoría y orientación hacia el impacto de los procesos metodológicos, así como la modificación a los criterios de evaluación e identificación de las barreras en el aprendizaje.

De este modo, en el trabajo conjunto la maestra logró revisar analíticamente las situaciones de aprendizaje, lo que significa incluir a los alumnos con mayores dificultades para la accesibilidad educativa, además esta experiencia se comentó en los espacios de consejo técnico escolar, teniendo como evidencia la planeación didáctica y el instrumento de evaluación con los procesos de resolución de problemas y productos de los alumnos.

En este sentido, las sesiones de trabajo corresponsable favorecieron el análisis reflexivo de las situaciones de aprendizaje, pero sobre todo analizar qué enseñar de los contenidos curriculares, qué seleccionar y cómo evaluar. Considero que más que conocer otras propuestas educativas, la maestra visualiza que tiene un aula diversa y que la condición de los alumnos no es una barrera para aprender sino todo lo contrario, es un referente más para saber cómo aprenden.

## CONCLUSIONES

La intervención pedagógica, con la maestra de grupo me brindó experiencias significativas desde mi función de ATP debido a que me ayudó a transformar las propias expectativas con respecto a los cambios de paradigma de la maestra; al revisar el enfoque socio formativo nos permitió tener una mayor claridad y conocimiento de la propia realidad que estaban viviendo los alumnos además de sus necesidades o problemáticas, entre otros factores esenciales como su competencia curricular, ello favoreció la construcción de objetivos que realmente impactarán en los procesos metodológicos y se reflejarán en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Los objetivos identificados con la maestra impactaron en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual favoreció el reconocimiento de la diversidad en los alumnos además de saber las dificultades en el acceso a los contenidos curriculares. La maestra se mostró más reflexiva en la conformación de los elementos pedagógicos que se reflejan tanto en la planeación como en el diseño del instrumento de evaluación. Esto significa, que la maestra logra reconstruir su práctica docente modificando patrones de enseñanza homogéneos, es decir, genera otras formas de evaluar a la diversidad del alumnado, dando cuenta del desarrollo de habilidades y talentos del alumnado.

Aprendí que como ATP se puede observar prácticas que no impactan en la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes, por lo cual es importante acompañar y orientar al docente en los procesos de enseñanza, monitoreando su intervención hacia el trabajo corresponsable. También observé que en ocasiones se puede tener una concepción errónea sobre focalizar las dificultades de la enseñanza aprendizaje en los estudiantes. En suma, trabajar con las mejoras desde la parte contextual y no en la condición de la discapacidad. Aunado a que no siempre corresponde el proceso biológico del alumno con los procesos psicológicos, sino que se requiere de mediar el aprendizaje para favorecer funciones cognitivas como el pensamiento, la atención, el lenguaje y la memoria.

En consecuencia, esta experiencia me ayudo a identificar las limitantes de la enseñanza debido a que el docente vive su práctica como una carga excesiva de tareas, es decir, la planeación y el diseño de la evaluación no representan una herramienta pedagógica sino una carga administrativa que se debe ser entregada por lo que el maestro en el día a día tiene que dar respuesta a un sin fin de tareas. Sin embargo, al trabajar de forma colaborativa se favorecen aspectos que en solitario no se podría identificar, tal es el caso del análisis al quehacer educativo. Como resultado, la maestra logra seleccionar los componentes pedagógicos desde la planeación didáctica con relación a las situaciones de aprendizaje que darán evidencia a un diseño de instrumento de evaluación vinculado a la consolidación de habilidades o en proceso de alcanzarlo.

Otro factor que identifiqué es que la maestra revisa planes y programas considerando que los aprendizajes esperados son elevados para el alumnado e implementa el trabajo por enfoque socio formativo, seleccionando componentes pedagógicos acordes a su grupo y a lo que espera que logren.

Con ello, la maestra pretende mejorar los procesos de aprendizaje, lo que significa obtener avances. Lo anterior, corresponde a que los resultados no eran satisfactorios y la maestra asumía que por la condición de los alumnos no progresaban. Por consiguiente, la maestra al reflexionar en su hacer educativo cambió su visión al analizar las diferentes habilidades que poseen los alumnos, por lo que a cada situación de aprendizaje la maestra le da una mirada de equidad e igualdad.

En conclusión, considero que los resultados obtenidos fueron más significativos de lo que esperaba en cuanto a los logros de los alumnos, su atención mejoro así como el seguimiento a las instrucciones, esto permitió la construcción de competencias socioformativas en los alumnos que realmente pudieran aplicar en su contexto.

En la evaluación muestra la parte esencial de la consolidación en lo aprendido, también permite observar aquellos elementos que aún se encuentran en proceso de alcanzar. Por lo que ser parte de esta intervención pedagógica me aporta evidencias del alumnado en su condición de discapacidad intelectual que tienen la posibilidad de ser evaluados con criterios de acuerdo con sus habilidades; además de proponer otras formas de evaluar. También, identifico que las actividades didácticas se convierten en la base de la evaluación para la construcción de indicadores de logro de aprendizaje.

Por otro lado, al mirar los resultados del trabajo con la maestra, propondría la evaluación desde el enfoque socioformativo en educación básica como parte de un trayecto formativo, lo que significa establecer acciones corresponsables que beneficien al colegiado en espacios de CTE, con la intención de identificar que el objetivo es el mismo para todos logrando una educación inclusiva en los estudiantes y puedan continuar su educación en el nivel laboral para su inserción al ámbito del trabajo remunerado.

En este caso, modificaría algunas acciones establecidas como considerar las evaluaciones diagnósticas en el visor de aprendizaje, esta es una evidencia fundamental para el análisis a la evaluación desfavorecida en los alumnos con discapacidad intelectual. Si bien, en esta plataforma se muestran a manera de estadística cuantos alumnos logran acceder a la lecto escritura y cuantos alumnos resuelven problemáticas con niveles de desempeño estandarizados que no permite realizar observaciones, estos indicadores son tomados de los aprendizajes esperados que con anterioridad se ha mencionado que son demasiado elevados y brinda un resultado no real de los aprendizajes de los alumnos. En conclusión, este tipo de análisis a la evaluación permite al docente de forma reflexiva identificar que los alumnos no logran los aprendizajes esperados. Por otro lado, se tiene la evaluación real que si es un referente para el docente de lo que han alcanzado sus estudiantes.

De igual forma la maestra identifica los principales componentes de la planeación que darán respuesta a su intención pedagógica. En este sentido, las acciones que implementó la maestra permitieron conocer algunos avances en los aprendizajes de los alumnos, en tanto la concreción de los aprendizajes significa evaluar formativamente los procesos de aprendizaje desde la estrategia para saber aquellos elementos curriculares que se encuentran aún en proceso de adquirirlos.

En esta observación a los procesos de enseñanza, identifiqué que la maestra recupero mayores elementos al abordar situaciones de aprendizaje desde una problemática contextual que implica al alumnado, dando solución y formación a la competencia. Aunque, en esta planeación todavía se mostraron algunas dificultades con algunos aprendizajes esperados seleccionados por la maestra debido a que no impacta a los alumnos que no cuentan con habilidades que incluyen los aprendizajes esperados. En tanto, se obtuvieron mayores beneficios al comparar lo plasmado con la anterior planeación con respecto a las actividades que dieron cuenta de sus avances.

Lo que mostró la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar a partir de las evidencias en relación con los aprendizajes de los alumnos y saber si la estrategia que seleccionó impactó en el nivel de desempeño de las competencias socioformativas a desarrollar. Por lo que faltó considerar la competencia que se espera que los alumnos consoliden. Por consiguiente, la maestra implementó flexibilidad curricular y ajustes al enriquecimiento del aula para facilitar la accesibilidad educativa y con ello modificar los criterios de evaluación.

## REFERENCIAS

Autoridad Educativa Federal AEF (2017) *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas públicas en la Ciudad de México*, Secretaría de Educación Pública (SEP), MEXICO.

Bonilla, R. (2006) *La asesoría en las escuelas reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*  
<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>

Bronfenbrenner, U., (1985) Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva Trad.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas (2016) *Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Mayo.

Declaración Universal de Derechos Humanos (2015) UDHR\_booklet\_SP\_web.pdf.

Delors, J. (1997) *La Educación encierra un tesoro*, "UNESCO". 2ª edición.

Diario Oficial DOF (2018)

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5528810&fecha=22/06/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5528810&fecha=22/06/2018#gsc.tab=0)

Diario Oficial DOF (2019, 15 de mayo).

[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)

Diario Oficial DOF (2019). *Ley General de Educación*. Documento en línea. (30-09-2019). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

Echeita G. (2007) *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*, Narcea, S.A. de Ediciones Madrid.

Elliot J. (2000) *La investigación – acción en educación*, Morata S.C.

Elliot J. (2005) *La investigación-acción en educación*, Morata S.L.

Fierro y Rojo (2005) *El Consejo Técnico, un encuentro de maestros*, Libros del Rincón, Agosto.

Hernández J., Tobón S. y Guerrero G. (2016) *Hacia una evaluación Integral de Desempeño, las rúbricas socioformativas*. 12 (6) 359-376.

Juárez JM. Combonia S. y Garnique F. (2010) *De la Educación Especial a la educación Inclusiva*, Nueva Época (62)

Ke y Liu (s/a) *Trastornos del Desarrollo Capítulo C.1 Discapacidad Intelectual*, s/v (Fernanda Prieto & Fuertes, Tradu.) Matías Irrázaval & Andres Martin C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.

Kemmis y McTaggart (1992) *Como planificar la investigación – acción*, Laertes.

Latorre, A. (2005) *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

López B, Osuna C. y Pérez L. (2017) *La Evaluación Socioformativa: Una Metodología que Trasciende el Socio constructivismo*.

López R. (2017) *La evaluación socioformativa una realidad, como una oportunidad para transformar escenarios educativos*.

Molto, C. (2015), *Estrategias de apoyo em discapacidad intelectual*, 21, (2)



Morin E. (1999) *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*, (Mercedes Vallejo- Gómez Tradu.) UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas ONU (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, (1990) *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*, Marco de acción para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizaje, 5 al 9 de marzo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (7-10 de junio 1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015) *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos* versión PDF.

Pastor, C. (2018) *Diseño Universal para el Aprendizaje*, Morata.

Ramírez A. (2017), *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado*, XXI (51).

Ravela, P., Picarni, B. y Loureiro, G. (2017) *¿Como mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.

Secretaría de Educación Pública SEP (2013) *El Enfoque Formativo de la evaluación*.

Secretaría de Educación Pública SEP (2015). UDEEI *Unidad de Educación Especial e Inclusiva*. Planteamiento Técnico Operativo.

Tobón, S. (2012) *El enfoque socioformativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación*. Adla (Coord.), Experiencias de aplicación de las

Competencias en la educación y el mundo organizacional. [55](#)

Tobón S. (2017) *Evaluación Socioformativa Estrategias e Instrumentos*. Estados Unidos Kresearc.

Tobón S. y Jaik A. (2012) *Experiencias Aplicación de las Competencias en la Educación y el Mundo Organizacional*, Instituto CIFE Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Tobón, S., Pimienta, J., y García J., (2010) Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48628787/Tobon-cap-1-libre.pdf?1473218927>

Tomasevsky K. (2004) *Indicadores Gubernamentales de la Educación*, Revista IIDH, 40, 342-388, r08064-11.pdf

Uribe J. (2009) *El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución*, Diciembre. 12 (26) <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf>

# ANEXOS

## GLOSARIO

Contexto	<p>Un contexto de desarrollo primario es aquel en el que el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño y con las cuales este ha establecido una relación emocional positiva. Un contexto de desarrollo secundario es aquel en el cual se ofrecen al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño. (Bronfenbrenner, 1985, p.47)</p>
Diseño Universal	<p>Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de grupos con discapacidad cuando se necesiten (DOF, 2018)</p>
Discapacidad Intelectual	<p>La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) describe la DI como una “serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiestan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas”.</p> <p>(Key Liu s/a p.2)</p>

Diseño Universal de Aprendizaje	Un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. (Rose y Meyer, 2002 en Pastor, 2018)
Enfoque socioformativo	Busca que las organizaciones, instituciones educativas y diversos actores desarrollen su talento mediante el abordaje de problemas contextualizados, con base en la colaboración, la flexibilidad, el mejoramiento continuo y la articulación de saberes de diferentes áreas (Tobón, S. 2015)
Rúbrica socioformativa analítica	Cuando los estudiantes requieren de un proceso de retroalimentación. (Tobón, 2017)
Población en Prioridad	Grupos de estudiantes que históricamente han sido considerados en situación de vulnerabilidad que han sido objeto de exclusión social, económica, política y muchas veces también la educativa. (SEP, 2015)
Situación educativa de riesgo	La situación educativa de riesgo se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o una alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio familiar. (SEP, 2015)