



# UNAM



## Facultad de Filosofía y Letras Colegio de Pedagogía

TALLER DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  
PARA EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO  
EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL A PARTIR  
DEL CAMPO DE FORMACIÓN DESARROLLO PERSONAL Y  
PARA LA CONVIVENCIA

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL**

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía presenta:

**Irma Segura Santillán**

Asesora: Dra. Margarita B. Mata Acosta

**Ciudad Universitaria, septiembre de 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi padre, porque me ayudo a forjar este carácter terco y perseverante.

A mi madre, por darme la vida y encontrar una guía en ella.

A Miguel, mi compañero de vida, por estar siempre en los momentos más importantes.

A Daniela y José Miguel, porque gracias a ellos me he superado y quiero ser su ejemplo a seguir.

A Paty, por ser siempre mi cómplice.

A Maggie, por darme el coraje que necesitaba para realizar esto.

A mis sinodales, por haber revisado mi trabajo y darme sus aportaciones para mejorarlo.

A la UNAM, por haber tenido la oportunidad de formarme en ella.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>I. Marco de referencia empírico</b>	<b>12</b>
<b>II. Marco de referencia teórico</b>	<b>19</b>
<b>III. Presentación de la experiencia profesional</b>	<b>26</b>
<b>IV. Valoración crítica de la intervención profesional</b>	<b>47</b>
<b>V. Conclusiones, propuestas y recomendaciones</b>	<b>58</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>64</b>
<b>Anexos</b>	<b>67</b>

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de trabajo profesional que he seleccionado para ser presentada, en la modalidad de Informe Académico, como documento recepcional para la obtención del título de licenciatura en pedagogía, da cuenta del conjunto de actividades de capacitación realizadas del 23 de septiembre de 2013 al 14 de julio de 2014, así como de las acciones previas de análisis del currículo de educación básica, de diseño de la propuesta de formación para los docentes de educación especial en funciones de enlaces técnicos y asesores técnico-pedagógicos (ATP) de las cinco Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE)<sup>1</sup> que atienden a los Centros de Atención Múltiple (CAM), que son servicios escolarizados de educación especial, y los de apoyo a la educación regular, conocidas como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>2</sup>, y de las subsecuentes acciones de evaluación de la modalidad formativa instrumentada, en este caso, un taller: *Estrategias didácticas para el desarrollo y evaluación del currículum, campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia*, el cual fue elaborado en cumplimiento de las funciones que desempeñaba en la Dirección de Educación Especial (DEE)<sup>3</sup>, institución en la que trabajo desde el 16 de abril de 1982.

---

<sup>1</sup>Las siglas CROSEE o CRO se utilizan indistintamente para referirse a las coordinaciones regionales.

<sup>2</sup>Las USAER han sido reconvertidas en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

<sup>3</sup>En el portal electrónico de la Dirección de Educación Especial puede leerse que ésta es una “unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos que pertenece a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública”, cuyos diferentes niveles operativos buscan “impactar de manera favorable en la atención de las y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación” poniendo en juego los apoyos necesarios para favorecer “los procesos técnico pedagógicos en la planeación y

Como instancia responsable de coordinar la operación de los servicios de educación especial en el DF, la Dirección de Educación Especial debe planear, diseñar e instrumentar un conjunto de acciones administrativas, organizacionales y por supuesto, también de carácter técnico-pedagógico para procurar que los principios de educación inclusiva adoptados en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se conviertan efectivamente en las

claves en la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, mismos que constituyen referentes para elevar la calidad educativa, para ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de competencias para la vida.<sup>4</sup>

Es importante presentar ahora el organigrama de la DEE, vigente durante el desarrollo de la experiencia laboral, para dar un primer acercamiento al marco institucional en el que opera la modalidad de atención educativa especializada:

---

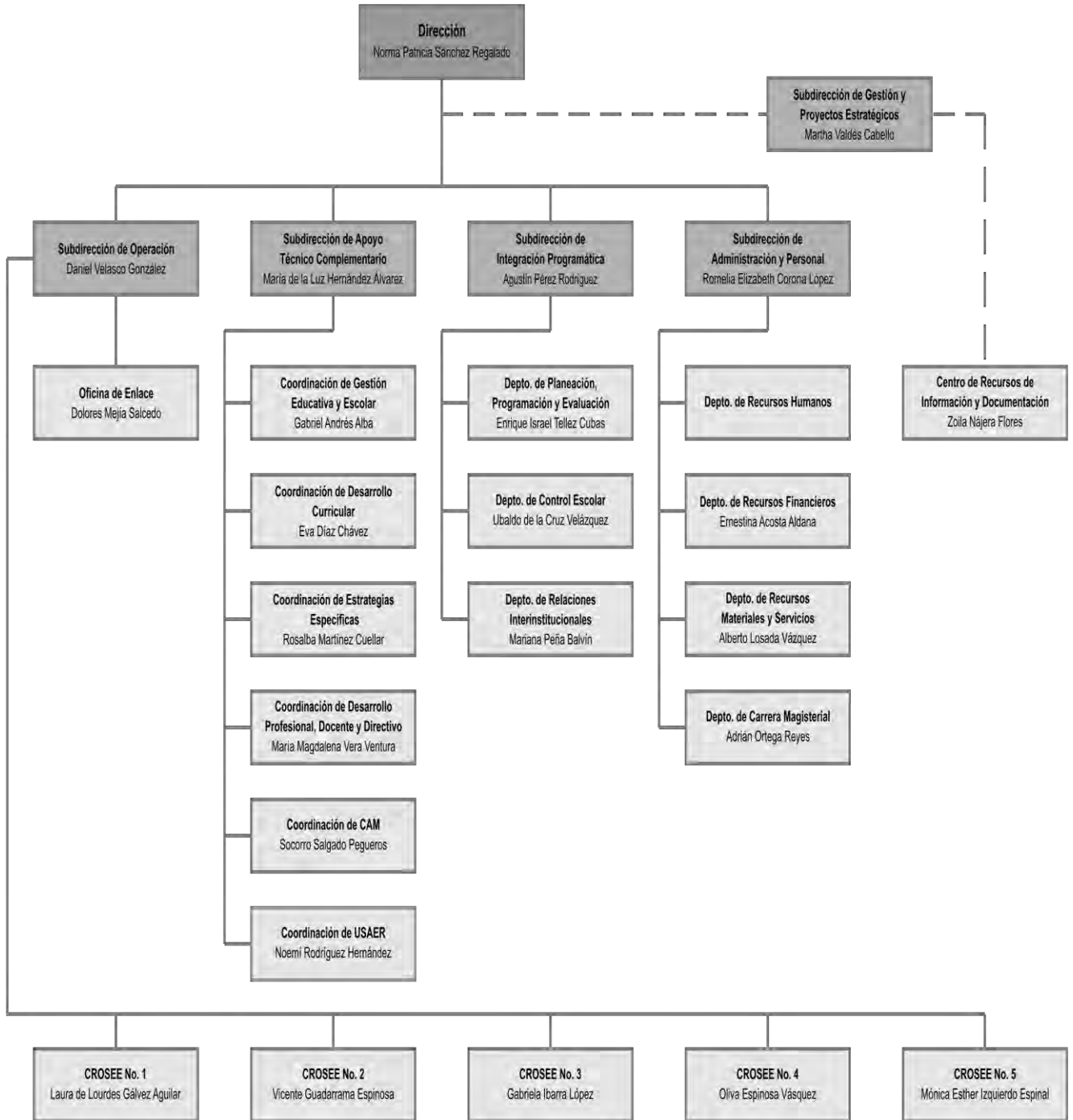
desarrollo de metodologías específicas, el quehacer cotidiano de los profesores, la atención a la población escolar y la orientación e información pertinente a los padres de familia y tutores” con “recursos y estrategias didácticas, actividades y recursos académicos” apoyados en los nuevos recursos tecnológicos. El estatuto administrativo de mi centro de trabajo será explicado con cierto detalle en el apartado correspondiente al Marco referencial empírico.

<sup>4</sup>SEP, *Modelo de atención de los servicios de educación especial: CAM y USAER*, SEP, México, 2011, pág. 9. En adelante, dicho modelo será referido como MASEE 2011.



# ORGANIGRAMA

## Dirección de Educación Especial



Ahora bien, en lo que respecta a la RIEB, la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera que ésta es una

Reforma que refrenda el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades educativas a todos los alumnos y las alumnas, así como para reducir las desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.<sup>5</sup>

En el momento de la realización de la experiencia que presento, desempeñaba la función de ATP en la Coordinación de Desarrollo Curricular, dependiente de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la propia DEE. La elaboración del taller *Estrategias didácticas para el desarrollo y evaluación del currículum...* estuvo determinada por dos factores: la manera en la que se realizan los procesos de planeación en la DEE, y la valoración de las experiencias previas de las acciones de capacitación en las que yo había participado.

Con respecto a la planificación, esta facultad reside en el Consejo Técnico (CT) de la propia DEE. Dicha instancia está compuesta por la persona titular de la Dirección, así como por las y los subdirectores y coordinadores regionales (véase el organigrama, *supra*). En este colegiado se efectúa la construcción de la agenda de actividades, que expresan las líneas de acción estratégicas o prioritarias que debe realizar la institución; la agenda deriva del Programa General de Trabajo, documento de alcance multianual, elaborado de manera conjunta por la Administración Federal de los Servicios Educativos del

---

<sup>5</sup>*Ídem*, pág. 35.

Distrito Federal (AFSEDF) y la DEE, y debe corresponderse con “[las acciones y metas propias de la] AFSEDF y [de] la [Dirección General de Operación de Servicios Educativos] DGOSE”<sup>6</sup>, para cumplimentar el Plan Sectorial correspondiente.

Posteriormente se conforma el Consejo Técnico Ampliado (CTA) en el que, además de los actores que participan en el CT, concurren las coordinaciones y jefaturas internas de la DEE, así como los supervisores<sup>7</sup> de todas las zonas escolares dependientes de la Dirección. En el CTA se dan a conocer las acciones por realizar, los responsables y los destinatarios de ellas, así como los momentos de ejecución y rendición de cuentas; los testimoniales de ésta última fase han fungido tradicionalmente como el punto de partida para valorar las acciones realizadas y programar las subsecuentes, en la medida que el documento de soporte contiene, entre otra información, las opiniones de los destinatarios respecto de lo realizado por el personal de la Dirección.

A partir de las consideraciones que la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario hace de los reportes e informes que recibe, asume la potestad de establecer las acciones particulares que deberán efectuar las instancias que de ella dependen.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup>*Ídem*, pág. 38.

<sup>7</sup>Los supervisores también cuentan con sus propios espacios colegiados (consejos técnicos), que sirven para revisar y coordinar el seguimiento de la operación de los servicios y el desarrollo curricular en cada uno de éstos que se encuentran a su cargo.

<sup>8</sup>Esta forma de planear implica que la experiencia “en campo” juega un papel muy menor en el proceso de toma de decisiones, lo que hace de ésta, por lo menos, una acción poco participativa.

En suma, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, la Secretaría de Educación Pública elaboró el Programa Sectorial de Educación para el periodo 2013-2018. La Dirección de educación especial elabora una agenda de trabajo en la que expresa sus compromisos con relación el logro de las metas nacionales II (MÉXICO INCLUYENTE), que implica transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente a partir de proteger los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena, la Meta III (MÉXICO CON EDUCACIÓN DE CALIDAD) que supone desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad y ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población a través de garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que le sirvan a lo largo de la vida.

La Subdirección de Apoyo Técnico Complementario elaboró su plan de trabajo con base en las acciones planteadas en la agenda 2012-2013; la Coordinación de Desarrollo Curricular es la instancia a la que correspondió llevar a cabo la planeación, el desarrollo y la evaluación de las acciones que aseguren que los trayectos formativos organizados por campos de formación se realicen efectivamente en los servicios de educación especial.

En lo que toca a la valoración de las experiencias de capacitación en las que he participado, uno de los problemas que enfrentan estos eventos académicos estriba en que no siempre pueden constatarse todos sus alcances, ni saberse de todas sus limitaciones, entre otras razones, porque los directores de las unidades de educación especial (CAM y UDEEI) no siempre están dispuestos a que el personal de la Dirección

(los ATP “de área central”, como solían referirse a nosotros) otorguen el seguimiento correspondiente. Pero, incluso en el hipotético caso de que todos los directores, supervisores y docentes estuvieran en la mejor disposición de facilitar el acceso de los ATP de la DEE a sus centros de trabajo, está el problema del reducido número de ellos, así como de la multiplicidad de tareas que deben cumplir. Por ello, se decidió que el taller se realizara con los enlaces técnicos y los ATP de las zonas escolares, dado que ellos, por normatividad, sí tienen acceso a las USAER y los CAM; ellos replicarían el curso y el equipo de asesores de la DEE tendríamos así la oportunidad de realizar los acompañamientos pertinentes.

Respecto de la razón por la que elijo el Informe académico, consideré que esta modalidad era la idónea para recoger de manera crítica las experiencias profesionales vinculadas con mi formación en la Universidad, la que me ha permitido desempeñar diversas actividades en la DEE<sup>9</sup>, y expresar la relación que unas y otra guardan con mi trayectoria y con el interés que tengo por participar en la construcción de prácticas escolares que propicien una educación incluyente y de calidad.

Debo señalar que no fue sencillo definir los criterios para el encuadre metodológico de esta comunicación, dado que es producto, como he señalado, de la experiencia en acto. Luego de hacer una revisión de los enfoques metodológicos en uso, me pareció que debería elegir una perspectiva de carácter cualitativo que me permitiera, al mismo tiempo,

---

<sup>9</sup>Actualmente realizo la función de promotora de lectura en el CAM 100, que se encuentra dentro de las instalaciones de la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFED) sita en la Carretera Libre México-Toluca 5218, El Yaqui, Cuajimalpa de Morelos, Distrito Federal.

reflexionar de manera crítica sobre la experiencia vivida y organizar el propio documento mediante un proceso de reconstrucción narrativa. Consideré que lo más adecuado era ceñirme a las orientaciones sobre la sistematización de la práctica docente. Los fundamentos de esta forma de abordaje se expondrán en el apartado correspondiente al marco de referencia teórico.

Ahora bien, formada como pedagoga a principios de la década de los 80, adquiriré la capacidad de contemplar a la educación como un proceso global, antes que como una sucesión desarticulada de materias. Para mí, la educación está vinculada con otros saberes, otras disciplinas que contribuyen a pensar de manera más comprensiva los actos de aprendizaje y enseñanza.

Como bien señala Zaira Navarrete:

La formación del pedagogo de los años setenta-ochenta está constituida por una fuerte carga de teoría social, principalmente sociológica, teniendo presencia el estructural-funcionalismo, el marxismo, etcétera (especialmente en la UNAM). Esta teoría social le da a la formación un toque más crítico y político, arraiga ciertas posiciones teórico-ideológicas. Al pedagogo de este periodo lo distingue un proceso de politización, casi siempre en oposición al orden social establecido por uno más democrático; y una formación y preocupación por el uso de la tecnología educativa.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Navarrete Cazales, Zaira, “Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* núm. 36, México, enero-marzo de 2008, pág. 156.

La Universidad me formó como una profesional crítica, con valores humanistas que me permitieron, aún antes de concluir la carrera, insertarme en el campo de la educación especial sin la impronta exclusivista que identificaba en ese momento a los llamados especialistas en el campo de la intervención rehabilitatoria de las personas con alguna discapacidad. En cierto sentido, no ser “maestra especialista” significó, antes que una desventaja, una fortaleza, dados los cambios que en el campo de la educación especial ocurrirían por esas fechas.

El documento está estructurado en cuatro grandes apartados capitulares: El marco de referencia empírico, en el que abordaré las características generales de la institución y la ubicación de mi actividad laboral; en el marco de referencia teórico presento los conceptos y enfoques teóricos empleados para la descripción, el análisis y la instrumentación de las tareas pedagógicas desarrolladas.

El tercer apartado corresponde a la presentación propiamente dicha de la experiencia profesional y comprende el diagnóstico, la elaboración de la propuesta, la implementación y los resultados obtenidos. Finalmente, en el cuarto apartado se realiza, de manera contextualizada, la valoración crítica de mi propio desempeño profesional.

En el apartado de anexos muestro algunas de las evidencias que dan testimonio de mi intervención.

## I. MARCO DE REFERENCIA EMPÍRICO

Líneas arriba señalé que la Dirección de Educación Especial es la unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos que pertenece a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal [AFSEDF] de la Secretaría de Educación Pública<sup>11</sup>; es decir, se convierte en unidad administrativa dependiente de la AFSEDF como parte del proceso de federalización educativa comenzada en 1993; es, por tanto, la instancia encargada de coordinar los servicios educativos especializados en el DF, a través de los CAM y las UDEEI.

El proceso de federalización de los servicios educativos en nuestro país fue particularmente difícil para educación especial dado que, en los hechos, esta modalidad educativa quedó sin un referente institucional de coordinación en el país, puesto que ese papel lo realizaba, justamente, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que se convertiría en la DEE.

Educación especial debió también enfrentar otros desafíos. Como se sabe, no solo en nuestro país sino en todo el mundo, el modelo de atención sufrió un cambio radical a partir de la adopción de los lineamientos surgidos de la Conferencia Mundial de Salamanca, efectuada en 1994.

De entre los múltiples factores que entran en el juego del conflicto a raíz del cambio del modelo de atención que debía brindar educación especial, destacan los relacionados con la materia de trabajo y los

---

<sup>11</sup>Véase la nota a pie número 2.



“sujetos de atención”, aspectos directamente vinculados con los criterios de profesionalidad que habían distinguido a los maestros especialistas. Como escribe Eliseo Guajardo:

Al cambiar el llamado paradigma en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos.<sup>12</sup>

Quienes vivimos el proceso de “cambio de paradigma” desde la DGEE-DEE debimos enfrentar interminables discusiones sobre las posibilidades, los sustentos teóricos, epistemológicos y pedagógicos de la integración, así como las resistencias y pugnas en la propia Dirección y en los servicios. De hecho, el conflicto tenía, indudablemente, fuertes componentes ideológicos. Juan M. Escudero y Begoña Martínez explican:

El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico. La educación

---

<sup>12</sup>Guajardo Ramos, Eliseo, “La desprofesionalización docente en educación especial”, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 4, núm. 1, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, marzo de 2010, pág. 106.

inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (THOMAZET, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005); al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. Dicho tajantemente, como lo hace el Bristol City Council (2003), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible.<sup>13</sup>

En cuanto al llamado “cambio paradigmático” en la educación especial, Guajardo afirma:

(...) lo que pareciera ha venido ocurriendo desde la reorientación de servicios de Educación Especial a la integración educativa, es un paradigma dual. El de la integración y el de la resistencia a la integración, acentuándose uno u otro de acuerdo a una especie de correlación de fuerzas en las diferentes localidades del país. Y, ya se ha dicho en otra parte, dependiendo no sólo de la capacidad del profesional, sino de la orientación ideológica hacia la inclusión o la discriminación. Pero, parece que la cuestión es más compleja, se trata de toda una cultura de la no-discriminación que no se instala desde una normativa, sino desde una práctica ciudadana y

---

<sup>13</sup>Escudero, Juan M. y Begoña Martínez, “Educación inclusiva y cambio escolar”, en *Revista iberoamericana de educación*, núm. 55, Centro de Altos Estudios Universitarios, Madrid/Buenos Aires, 2011, pág. 88.

profesional; en ese orden. Una práctica profesional no subordinada a ningún orden que contravenga el ejercicio de los derechos humanos de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad.<sup>14</sup>

El tránsito hacia la integración educativa no ha sido el único foco de tensión vivida en el campo de la educación especial. Hoy, es responsabilidad de ésta propiciar la inclusión de todos los grupos en situación de vulnerabilidad; lo anterior es, básicamente, el soporte de la llamada política de educación inclusiva.

Retrospectivamente, sin embargo, la DEE ha asumido, por lo menos en el discurso, estos cambios más como una sucesión de etapas<sup>15</sup> que como auténticas rupturas que en los hechos obligan a poner en juego todo el repertorio profesional de los actores involucrados. En este contexto, los procesos de capacitación han jugado un papel clave, por un lado, para procesar las orientaciones pedagógicas, de enfoque y de gestión implicadas en las profundas transformaciones vividas por educación especial y, por otro, para propiciar que la perspectiva curricular sea la que oriente las prácticas en los servicios porque, finalmente, como modalidad educativa, educación especial está comprometida a dar cumplimiento efectivo a las disposiciones que aseguran el acceso a la educación de todas las personas en nuestro país, tal y como lo establecen el artículo tercero constitucional y la *Ley General de Educación*, tres de cuyos artículos cito en seguida, porque forman parte del contexto institucional:

---

<sup>14</sup>Eliseo Guajardo, *op. cit.*, pág. 111.

<sup>15</sup>Véase la forma en la que está estructurada la publicación de la DEE *Memorias y actualidad de la educación especial en México*, SEP, México, 2010.

(...)

**Artículo 2.** Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

*(Párrafo reformado DOF 11-09-2013)*

(...)

**Artículo 39.** En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

(...)

**Artículo 41.** La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

*(Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011)*

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje

para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

*(Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 28-01-2011)*

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

*(Párrafo adicionado DOF 22-06-2009)*

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

*(Párrafo adicionado DOF 22-06-2009)*

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

*(Párrafo reformado DOF 22-06-2009, 11-09-2013)*

He dicho ya que la experiencia que refiero fue realizada mientras me desempeñaba como ATP; mis actividades, de acuerdo con el puesto, fueron las siguientes: asesoría a directivos y personal docente de

educación especial sobre contenidos técnico-pedagógicos; diseño e impartición de cursos-talleres para personal docente y asesores técnico-pedagógicos de la DEE; visitas de seguimiento y acompañamiento del proceso de implementación del Plan de Estudios 2011 en los CAM; acompañamiento técnico-pedagógico del programa *Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz, Por Ti, Por Mí, por todo el Mundo* y para el proyecto *Las Niñas y los Niños Alzan la Voz*; elaboración de materiales de apoyo técnico-pedagógico, y visitas de seguimiento al Consejo Técnico de la Zona de Supervisión Escolar 1-5 de educación especial.

La definición y las funciones de los asesores técnico pedagógicos están explicitadas en el “Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Véase el *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de diciembre de 2007.

## II. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

Las metodologías cualitativas han tenido un gran auge en el campo de la educación en nuestro país, a partir sobre todo de la década de los 80 del siglo pasado. Dichos enfoques han resultado ser sumamente productivos en el campo de la investigación educativa, dando origen a prácticas investigativas que no solo producen saberes teóricos; también han sido la herramienta para construir saberes sobre la práctica, para comprenderla, potenciarla o mejorarla. En este gran campo de reflexión sobre las prácticas sociales se inscriben los ejercicios de sistematización de las mismas. De acuerdo con María Angélica Álvarez Atehortua:<sup>17</sup>

En la década de los setenta, en algunas escuelas de trabajo social de América Latina se menciona la **sistematización** como una manera de dar cuenta de los talleres y prácticas pre profesionales realizados por los estudiantes. Nace asociada a procesos de educación de adultos y al trabajo social con sectores populares.

Autores reconocidos como Félix Cadena, Pablo Lapadi, Eduardo García Huidobro, Sergio Martínez, Ricardo Zúñiga, entre otros, han tratado de orientar la sistematización hacia la búsqueda de modelos metodológicos pertinentes para organizar, interpretar, resignificar, comprender, mejorar y comunicar los proyectos, experiencias y prácticas tanto de acción social como educativas.

---

<sup>17</sup>Álvarez Atehortua, María Angélica, *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos, ¿tarea del gestor educativo?*, Cuadernillo de trabajo del Proyecto de formación para la gestión del personal directivo no certificado del departamento de Antioquía (versión electrónica), Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, 2007, pág. 2. El destacado es del original.

A partir de la década de los noventa la sistematización ingresa al ámbito universitario y actualmente, explora con mucho éxito campos como la educación formal para posibilitar la reflexión, evaluación, conceptualización, interpretación, mejoramiento, socialización y transferencia o diseminación de las prácticas, experiencias y proyectos educativos.

Nuestra autora afirma que hay todavía múltiples definiciones respecto de la sistematización, sin embargo, consigna en primer término la siguiente:

[La sistematización de la práctica es] una actividad de producción de conocimiento a partir de la reflexión y comprensión de la práctica; cuyo objetivo fundamental es el mejoramiento de la acción. Con ella se articula teoría y práctica, se posibilita el “diálogo de saberes” y se favorece la interacción entre quienes participan en los procesos educativos.<sup>18</sup>

Por su parte, Luz Dary Ruiz Botero<sup>19</sup> advierte que en las sistematizaciones, es común que se presenten híbridos, tanto de las teorías como de los enfoques; sin embargo, siguiendo a Alfredo Ghiso, reconoce que los siguientes enfoques funcionan como respaldos epistemológicos de la sistematización:

*Histórico-Dialéctico*: las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que pueden leerse y comprenderse de manera dialéctica en tanto son ricas y

---

<sup>18</sup>*Ídem*, pág. 3.

<sup>19</sup>Ruiz Botero, Luz Dary, *La sistematización de las prácticas*, documento marco para la sistematización de experiencias en el Liceo Nacional Marco Fidel Suárez, Bogotá, 2001, pág. 5.



contradictoras. Prácticas que están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.

*Dialógico e Interactivo:* Experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construyen conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales.

*Deconstructivo:* la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados donde se ejerce poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma.

*Reflexividad y construcción de la experiencia humana:* asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto.

*Hermenéutico:* la sistematización es una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

Ruiz Botero indica también que existen cuatro elementos básicos en la sistematización:

- A toda sistematización le antecede una práctica.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y saber acumulado que enriquece la práctica.
- El proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales.
- En un proceso de sistematización interesa tanto el proceso como el producto.<sup>20</sup>

La sistematización de la práctica está vinculada a la llamada práctica reflexiva o docencia reflexiva, noción en torno a la cual giran también múltiples posicionamientos teóricos. Sin embargo, prácticamente todos ellos reconocen sus orígenes en las elaboraciones de John Dewey<sup>21</sup>.

José Antonio Serrano Castañeda<sup>22</sup> nos ofrece un panorama interesante y bien documentado sobre los usos de la idea de reflexividad en la docencia, así como de las condiciones de recepción del profesorado de las ideas de Dewey y los vínculos que se establecieron entre éstas y

---

<sup>20</sup>*Ídem*, pág. 2.

<sup>21</sup>Aunque no es el único, el trabajo de Dewey mayormente referido a este respecto es *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*.

<sup>22</sup>“Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación”, ponencia presentada en el Congreso anual del Consejo Mexicano de Investigación educativa A. C. COMIE (2009), cuya versión electrónica puede consultarse en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf>.

ciertas perspectivas de carácter etnográfico en el campo de la formación docente. Serrano afirma que

Dewey se ubica en una tradición que hace de los pre-juicios el enlace entre lo que nosotros somos como individuos y las tradiciones sociales en donde se han generado ciertos modos de concebir nuestra ubicación en el mundo. No podemos dirigirnos en el mundo sin lo que sabemos previamente. Y en este tema Dewey resalta dos ángulos. Por un lado, la intuición y, por el otro, el saber previo, los significados adquiridos (...). Las creencias establecidas, los significados adquiridos, la intuición es punto de partida, por lo tanto el trabajo reflexivo consiste en ir hacia otro camino.

El pensamiento reflexivo apunta hacia [nuevos] derroteros, nuevas creencias: “encadenamiento ordenado de ideas”, “voluntad de control y una finalidad”, “examen, análisis e investigación personales” (Dewey, 1989, 25). El punto de partida se convierte en objeto de trabajo, de cavilaciones (...). No podemos comprender el mundo sin tener los elementos de comprensión que el propio mundo otorga para dar continuidad de los significados establecidos socialmente y para tomar distancia de ellos. El principio de ver algo como extraño es posible si algo se ha visto inicialmente como familiar (...); se reflexiona de lo que se sabe, de lo que se ha vivido.<sup>23</sup>

Esta forma de concebir la práctica social (y a la educación como una forma de dicha práctica), en tanto dialéctica en la que los productos de la reflexión constituyen nuevas certezas y una ampliación del marco de comprensión de la experiencia vivida, es congruente con la propuesta de la docencia reflexiva propugnada por Donald Schön<sup>24</sup>, quien afirma que

---

<sup>23</sup>Serrano Castañeda, *op. cit.*, págs. 2-5.

<sup>24</sup>Cfr. Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1992.

el ejercicio docente exige poner en juego cierto tipo de conocimientos (conocimientos en la acción) que no dependen de los saberes técnicos, sino de la teorización de los problemas que el profesor enfrenta (una suerte de elaboración de “teorías locales” orientadas a la solucionar “casos”) cuya realización ocurre durante y después del acto educativo. Dice Schön:

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas, agobiantes e inciertas (...). Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como “cosas” en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le imponemos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos.<sup>25</sup>

La práctica reflexiva exige autonomía de pensamiento del profesional docente, lo que no excluye el diálogo con otros profesionales de la educación; este diálogo debe darse no en términos subordinados, sino como una deliberación entre pares. Tal idea ha permeado las prácticas de asesoría y acompañamiento que realizan los ATP, quienes desempeñan su función en el marco de la RIEB; acudir a ella es pertinente puesto que, más allá de su carácter normativo, dicha reforma declara:

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son

---

<sup>25</sup>Shön, Donald A., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1998, pág. 40.

estudiantes o docentes; [cuando está dirigida a los maestros], se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados. La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano (...) y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>SEP, *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, SEP, México, 2011 pág. 30.

### **III. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL**

#### **DIAGNÓSTICO DEL ESTADO INICIAL DE LA TAREA**

La Reforma Integral de la Educación Básica pretende impulsar la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria y coloca en el centro del acto educativo al alumno; tiene el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de la consecución de los aprendizajes esperados y de los Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

De manera consecuente con los propósitos de la Reforma, se elaboró el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, que es el documento rector que define el perfil de egreso del alumno, las competencias para la vida que deben ser desarrolladas en cada momento del trayecto, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que deben cumplir los estudiantes. Mediante este trayecto formativo se propone contribuir a la formación del ciudadano crítico, democrático y creativo que requiere la sociedad mexicana.

Existen varios principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios y que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y en general la mejora de la calidad educativa. El objetivo no es simplemente que el estudiante tenga información; se trata de combinar el saber (conocimientos) y el saber hacer (habilidades), así como la valoración de las consecuencias que puede tener ese hacer (valores y actitudes). Formar a un estudiante por medio de competencias para la vida garantiza que éste no solo tendrá el conocimiento necesario sino

que también se podrá convertir en un ciudadano comprometido y que hace uso adecuado en su vida diaria del conocimiento que posee.

Las competencias a desarrollar durante los tres niveles de Educación Básica son competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Se espera que, al concluir el trayecto formativo de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), el estudiante desarrolle las competencias para la vida y sea capaz de resolver situaciones cotidianas de una manera eficaz y creativa. El mapa curricular de este trayecto expresa de manera gráfica y sintética el orden lógico y pedagógico (esto es, la secuencia y dosificación) en el que se organizan las materias, según los cuatro campos de formación.

En la perspectiva de la estructura curricular, los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. En cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión. Los campos de formación para la Educación Básica son *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y *Desarrollo personal y para la convivencia*.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Para mayor información sobre los cuatro campos formativos, consulte la siguiente liga: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf> (págs. 36-48).

## **ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN**

En el marco del Consejo Nacional de Autoridades Educativas que, del 2007 al 2011 “analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción”<sup>28</sup> de la RIEB, la Dirección de Educación Especial, y particularmente el área de Desarrollo curricular de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, comenzó a desarrollar herramientas para soportar el diseño y la puesta en marcha de cursos de capacitación que abordaran los enfoques, contenidos, propósitos y la propia lógica de organización de la trayectoria formativa postulada por la Reforma. Dada la efectividad relativa de tales experiencias de capacitación<sup>29</sup>, así como por las exigencias del propio currículo de Educación Básica, la Subdirección encomendó al equipo de trabajo encargado del campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia*, hacerse cargo del diseño y la ejecución de la actividad académica que se narra.

La finalidad del campo de formación a nuestro cargo es que los estudiantes logren aprender a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. Este campo de formación integra nueve espacios curriculares<sup>30</sup> que contribuyen al

---

<sup>28</sup>SEP, *Acuerdo número 592...*, pág. 18.

<sup>29</sup>Una breve reseña de esta cuestión será presentado en el apartado siguiente.

<sup>30</sup>Dichos espacios son: Desarrollo personal y social, y Expresión y apreciación artísticas (Primer periodo, Preescolar); Formación cívica y ética, Educación cívica, y Educación artística (Segundo y Tercer periodos, Primaria), y Formación cívica y ética I y II, Tutoría, Educación física I, II y III, y Artes I, II y III (Cuarto periodo, Secundaria). Véase el mapa curricular en el Anexo 4 de este mismo documento.



desarrollo personal de los estudiantes, además de brindarles elementos para construir relaciones armónicas. Este campo formativo integra las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en primaria y secundaria. Al integrarse estas asignaturas al campo de formación *Desarrollo personal y para la convivencia* se prioriza el desarrollo de las competencias para la vida.

En cuanto a la asignatura de Formación Cívica y Ética, la finalidad de ésta es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática. Asimismo, esta asignatura está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos de una manera responsable.

La Educación Física en primaria se orienta a que los alumnos desarrollen conocimientos acerca de sí mismos, sus capacidades comunicativas y de relación, además de las habilidades y destrezas motrices que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de reglas y normas que favorezcan una convivencia sana durante el juego, mientras que Educación Artística ofrece al alumno diferentes actividades de expresión y apreciación, tomando en cuenta las características de cada uno de los niños. Esto les permitirá tener una mejor relación con su entorno y una mejor interacción con los demás.

El trayecto formativo del Campo Desarrollo Personal y Para la Convivencia (DPyPC) fue planteado para realizarse en tres momentos,

cada uno con una estrategia diferente, que fue propuesta por los especialistas que diseñaron este Campo de Formación para el currículo de Educación Básica 2011, con la intención de que el trayecto tuviera una secuencia creciente de complejidad en su acercamiento y construcción.

En el primer momento se plantea la construcción de una secuencia didáctica que articula las asignaturas que conforman el campo de formación, considerando los aprendizajes esperados y los contenidos en un bloque, que fue seleccionado de acuerdo con el avance de trabajo en el ciclo escolar.

En el segundo momento se efectuó la construcción de una secuencia didáctica, ya fuera a partir de la articulación de las asignaturas que conforman el campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, o bien, vinculando los diferentes campos de formación a partir de un tema de relevancia social. El tercer momento realiza el acercamiento a la construcción de un Proyecto Didáctico considerando los elementos planteados en la Guía del Maestro 2011.

En esta experiencia académica, los participantes pudieron externar las problemáticas que enfrentan y reflexionar en torno a su quehacer técnico-pedagógico; lo que implica un proceso de formación y no sólo el abordaje de contenidos curriculares, con la intención de promover en ellos el cuestionamiento de sus prácticas, de tal forma que pudieran desarrollar estrategias de atención para dar respuesta a las necesidades y características de los docentes que asesoran, y a la vez, fortalecer el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Entonces, el propósito del Taller consistió en fortalecer las competencias pedagógicas de los asesores técnicos para incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de CAM y USAER, a través de las acciones de formación continua y el acompañamiento a los servicios de Educación Especial, organizada por etapas, las que a su vez, se dividieron en momentos de intervención.

ETAPA 1. Se desarrolló el primer evento de capacitación a través de talleres en Área Central en los que participaron los asesores de las distintas coordinaciones regionales (CRO). Para tal fin se construyó una secuencia de formación, estructurada en tres momentos: El reconocimiento de la fundamentación teórica y metodológica del Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, así como diferentes estrategias de planeación, intervención y evaluación propuestas por los especialistas en diseño curricular para abordar este campo de formación (se pueden consultar las cartas descriptivas en el anexo 1). En esta etapa los participantes elaboraron la propuesta de capacitación para los docentes, las secuencias didácticas, los proyectos didácticos y los instrumentos de evaluación, así como las cartas descriptivas para la reproducción del taller.

ETAPA 2. Desarrollo de la jornada de capacitación en cada coordinación regional. Los responsables fueron los asesores técnicos de cada región y estuvo dirigida a los docentes de CAM y USAER; en ella se establecieron los compromisos para el acompañamiento de acuerdo con las necesidades de los servicios.

ETAPA 3. Se llevó a cabo el acompañamiento y la asesoría a los servicios elegidos de CAM y USAER por el equipo base –conformado por

los asesores técnicos de cada región y un asesor técnico de la DEE–, implementando la planeación didáctica resultado del taller, así como la propuesta de evaluación de la misma. En esta etapa los asesores del equipo base, encargados del acompañamiento, realizaron la sistematización de las experiencias en cada uno de los servicios elegidos.

Cabe señalar que para el óptimo desarrollo de la estrategia se planteó como necesario un trabajo corresponsable entre los asesores de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, las coordinaciones regionales y las zonas escolares.

Para construir la propuesta de evaluación de la estrategia se establecieron metas y se elaboraron indicadores que dieran cuenta del proceso (nivel de satisfacción de los participantes con respecto a la capacitación recibida), de los resultados (número de personal docente de CAM y USAER, ATP capacitado/total de personal docente) y del impacto (número de planificaciones didácticas, que incluyen estrategias específicas y diversificadas, acordes con el campo de formación, que faciliten la inclusión de todos los alumnos; el número de éstos que fueron atendidos y obtuvieron avances de aprendizaje en los cuatro campos de formación).

## **IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS**

### ETAPA 1. CAPACITACIÓN EN ÁREA CENTRAL A ASESORES DE CRO

#### **Primer momento (efectuado del 23 al 25 de septiembre de 2013)**

##### **Propósitos:**

- Reconocer la fundamentación, enfoques y componentes del Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia.
- Identificar la contribución del Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia al logro de las competencias para la vida.
- Aplicar los principios pedagógicos que sustentan los Programas 2011 en la planificación de los procesos de aprendizaje del Campo de Formación y en la Evaluación de los mismos.

##### **Desarrollo:**

Se presentó la propuesta de trabajo con el apoyo del recurso PowerPoint “Planteamientos de los campos de formación curricular en el marco de la red”. Se enfatizó en las tres etapas que comprenden la estrategia de capacitación, las metas y los productos esperados; asimismo, se conformaron los equipos base de cada coordinación regional.

El siguiente tema que se abordó fue la fundamentación del campo de formación, en el que los participantes hicieron un reconocimiento de las asignaturas que conforman este campo en educación primaria, a manera de ejemplo. Una vez analizada la identidad curricular de cada una de las asignaturas, los asesores revisaron las principales características del campo de formación y los puntos que permiten su

articulación, tales como enfoques, ejes de articulación, ambientes de aprendizaje, propósitos y aprendizajes esperados. Además, se resaltó la importancia de los contextos, de los ambientes y del papel del maestro como orientador, guía y ejemplo, sin olvidar la importancia del campo como formador de personas, de alumnos autónomos, críticos que sean capaces de tomar decisiones.

Se discutió la importancia de los principios pedagógicos y de las situaciones problematizadoras, de mirar las tareas pedagógicas que tenemos frente a los programas de estudio y de recuperar estos elementos para desarrollar una práctica distinta.

Se abordó la planificación y la evaluación en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia a partir de vivenciar y analizar una secuencia didáctica explicando en qué consiste, qué se debe considerar en cada uno de los momentos que integran la secuencia, tomando como ejemplo una secuencia de primer grado, la cual modificaron y enriquecieron de acuerdo con un contexto real.

Se revisaron los diferentes instrumentos de evaluación que acompañan a la secuencia (lista de cotejo, registro de logros relevantes, diario anecdótico y también se sugirió el portafolio de evidencias), teniendo como referencia el reconocimiento de las asignaturas y del campo, la revisión de las propuestas hechas por especialistas para trabajar el campo de formación y la secuencia vivenciada.

Cada equipo de CRO tuvo que seleccionar de los programas de estudio un grado escolar, todos eligieron diferentes grados, exploraron el programa correspondiente al que cada equipo eligió para elaborar una secuencia didáctica del Bloque II. Posteriormente, realizaron la

planificación, implementación y evaluación de una secuencia didáctica partiendo de la elaborada por el equipo base y tomando como referencia la experiencia vivencial, el proceso de análisis realizado, así como un contexto real de alguno de sus servicios atendidos. En plenaria socializaron su trabajo y recibieron comentarios por parte de sus compañeros.

Finalmente, cada CRO realizó las adecuaciones a la carta descriptiva elaborada por el equipo de área central para impartir el taller en su CRO y, como equipo base, tomaron acuerdos de cómo realizarán la capacitación y el seguimiento en sus servicios.

Los productos del taller fueron los siguientes:

- Elaboración y análisis de una secuencia didáctica de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, a partir del tema “Aprendemos de nuestras emociones”, que corresponde al eje de articulación Conciencia de sí.
- Enriquecimiento de la secuencia didáctica analizada, para su desarrollo en grupo.
- Diseño de un instrumento de evaluación para la secuencia didáctica reelaborada.
- Fichas de trabajo recuperando los enfoques y componentes del Campo de formación.

## **Segundo momento (realizado del 27 al 29 de enero de 2014)**

### **Propósitos:**

- Reconocer el trabajo que los docentes de CAM y USAER han realizado en el campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia.
- Identificar los dos ejes que articulan el campo de formación, como punto de partida para abordar el tema de discriminación.
- Explorar propuestas didácticas para incorporarlas en su planeación y desarrollarlas en el aula o para orientar, asesorar y acompañar al docente en la planeación e implementación en el campo de formación.

### **Desarrollo:**

Los contenidos se organizaron en función de los propósitos planteados para este momento. El primer día se realizó un cuadro de análisis, que nos permitió saber del avance de las asesorías y los acompañamientos pedagógicos en los servicios; esto nos llevó a la reflexión sobre la función de los ATP, lo que propició que los participantes pudieran externar las problemáticas que enfrentan y comentar las estrategias de atención para dar respuesta a las necesidades y características de los docentes a los que apoyan.

Así también, a partir del video *Testimonios con valor*, se identificó a la discriminación como una temática relevante, ya que está presente en todos los programas de educación básica. Se reflexionó sobre la discriminación en el contexto social y educativo, a partir de las



emociones experimentadas con video y de la descripción de experiencias personales. Por último, relacionaron el tema de la discriminación con los ejes de articulación propuestos en el campo de formación y ubicaron el tema de discriminación dentro de los programas de preescolar, primaria y secundaria.

El segundo día se revisó la fundamentación del enfoque del campo de formación, y de los elementos de planeación y evaluación de los tres niveles de educación básica, para enriquecer y desarrollar las secuencias didácticas; se identificaron, a partir de los programas de estudio, estrategias metodológicas que les permitieran articular los campos formativos en preescolar (Desarrollo personal y social, Expresión y apreciación artísticas) las asignaturas en primaria (Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística) y las asignaturas en secundaria (Formación Cívica y Ética, Educación Física, Educación Artística y Tutoría), y se revisó la propuesta didáctica *Kipatla*<sup>31</sup> para abordar el tema Discriminación.

Los participantes vivenciaron las actividades de las secuencias didácticas que los docentes desarrollarían en las aulas, lo que propició que pudieran tener una actitud empática con aquellos; así también, reflexionaron sobre lo que hacen o han podido hacer para acompañar a los docentes de CAM y USAER, cómo y por qué lo hacen, y fue a partir de analizar y revisar diversos materiales que reconocieron lo que les hace falta para mejorar su función como ATP y coadyuvar en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. En el tercer día se

---

<sup>31</sup>*Kipatla* es una palabra náhuatl que significa *cambio*, y es el nombre de una serie de cuentos, desarrollados por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y Once TV, que promueven la igualdad, la tolerancia, el respeto y la convivencia con las diferencias. Estos cuentos son distribuidos en las escuelas de educación básica del país.

elaboró la carta descriptiva del curso que ellos trabajarían con los docentes en cada CRO.

Los productos de este taller fueron los siguientes:

- Elaboración de una secuencia didáctica de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, a partir de un contenido de Bloque III que articula las asignaturas del campo formativo, utilizando los cuentos y videos de *Kipatla*, editados por la CONAPRED.
- Diseño de instrumentos de evaluación para conocer el logro de los aprendizajes de los alumnos, considerando la secuencia didáctica elaborada.
- Fichas de trabajo que recuperan la propuesta de los especialistas del campo de formación en cuanto al diseño y construcción de secuencias didácticas a partir de un tema de relevancia social y los contenidos específicos de un Bloque de grado y nivel educativo.

### **Tercer momento (realizado del 6 al 8 de mayo de 2014)**

#### **Propósitos:**

- Reconocer el trabajo que los docentes de CAM y USAER han desarrollado en el campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia.

- Identificar los elementos que contiene el proyecto didáctico, con la intención de articular las asignaturas de diferentes campos de formación
- Reconocer el trabajo por proyectos como una estrategia didáctica para la planeación, el desarrollo y la evaluación del currículo.

### **Desarrollo:**

Este momento dio comienzo con el planteamiento de los campos de formación curricular en el marco de la red, poniendo énfasis en la planeación por proyectos.

El primer día se revisaron los avances del seguimiento, para identificar las acciones realizadas (planeación, intervención y evaluación) en los servicios de CAM y USAER, identificando los avances y dificultades que se han presentado para trabajar por campo de formación. Hubo resultados en la implementación de las secuencias didácticas en algunos servicios, pero también muchas dificultades, debido a problemáticas institucionales derivadas de la poca comunicación entre las instancias implicadas en los procesos.

El segundo día se realizó una revisión teórica sobre el proyecto didáctico, con el fin de tener un acercamiento a la elaboración del mismo. Los maestros sugirieron algunos documentos de la propia institución, con el fin de reconocer la experiencia que se tiene en la DEE sobre esta temática; así también, se comentó que la mayoría de maestros no planea por proyectos, o si se implementa esta metodología, se lleva a cabo de diferentes formas; se hizo énfasis en que la finalidad de esta actividad era reconocer los elementos comunes en la construcción de un proyecto.

La conclusión a la que se llegó fue considerar al proyecto didáctico como una estrategia para abordar el campo de formación. En seguida, presento lo dicho por los maestros<sup>32</sup> sobre los aspectos para elaborar el proyecto:

- “El tema es mi pretexto, lo fundamental es tener una intención pedagógica.”
- “Elaborar un mapeo curricular de las asignaturas involucradas.”
- “Considerar las características de desarrollo del alumno.”
- “[Debemos] considerar los intereses del alumno.”
- “[Hay que] describir qué espero de mi alumno.”
- “[Debemos] asumir el rol de facilitador, para lo cual el docente tiene que tener una actitud motivadora y creativa.”
- “[Es importante] generar ambientes de aprendizaje en donde el alumno tiene un rol activo.”
- “Recuperar la participación de los padres de familia.”

---

<sup>32</sup>Tomado de la relatoría del Taller del 7 de mayo de 2014.

Se hizo la revisión de un proyecto didáctico ya elaborado, con el fin de identificar los elementos que lo conforman y los asesores pudieran realizar uno propio; para tal fin se les proporcionaron diversos recursos y materiales, de tal manera que cada uno de los equipos de trabajo propuso actividades en las que se articularan el trabajo de tres asignaturas o campos, para posteriormente compartir su trabajo con el grupo; también se propusieron los instrumentos de evaluación para dichas actividades.

El tercer día se vivenciaron algunas actividades propuestas en los proyectos elaborados por los equipos de trabajo, se hizo una exposición de las experiencias del seguimiento en algunos servicios de las distintas coordinaciones regionales y, por último, se elaboraron las cartas descriptivas para el curso que ellos impartirían en las CRO de cada uno de los equipos.

Los productos de este momento fueron los siguientes:

- Elaboración y análisis de un proyecto didáctico de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, incorporando las asignaturas del campo de formación DPyPC y otros campos formativos.
- Elaboración de la propuesta de evaluación considerando el proyecto didáctico.
- Fichas de trabajo recuperando la propuesta para el diseño de proyectos didácticos, sustentado en los referentes teóricos propuestos en los programas de estudio.

## ETAPA 2. CAPACITACIÓN EN CRO A DOCENTES DE CAM Y USAER

En esta etapa, la responsabilidad de la capacitación estuvo a cargo del equipo base de cada CRO, acompañado por un asesor técnico de Área Central, teniendo como propósito capacitar a los Docentes de CAM y USAER de todas las CRO, así como establecer compromisos para el acompañamiento a los docentes, de acuerdo con las necesidades de los servicios.

Los informes del proceso de capacitación y los resultados obtenidos del mismo estuvieron a cargo del personal de la CRO y fueron enviados a la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.

Los productos fueron las planeaciones didácticas elaboradas por los docentes, así como los instrumentos de evaluación de dichas planeaciones (en el anexo 2 se puede consultar un ejemplo de secuencia didáctica elaborada por los docentes).

## ETAPA 3. ACOMPAÑAMIENTO Y ASESORÍA A CAM Y USAER. SEGUIMIENTO A LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL CAMPO DE FORMACIÓN EN LOS SERVICIOS DE CAM Y USAER

El seguimiento y la evaluación son los dos componentes básicos que cierran el ciclo de todo proceso de planeación, y garantizan que las estrategias alcancen los objetivos propuestos; permiten contrastar lo hecho con lo que se planeó y programó hacer originalmente, lo que obliga a que en este acercamiento en los servicios de CAM y USAER se realicen estos dos procesos de manera paralela durante las etapas de capacitación.

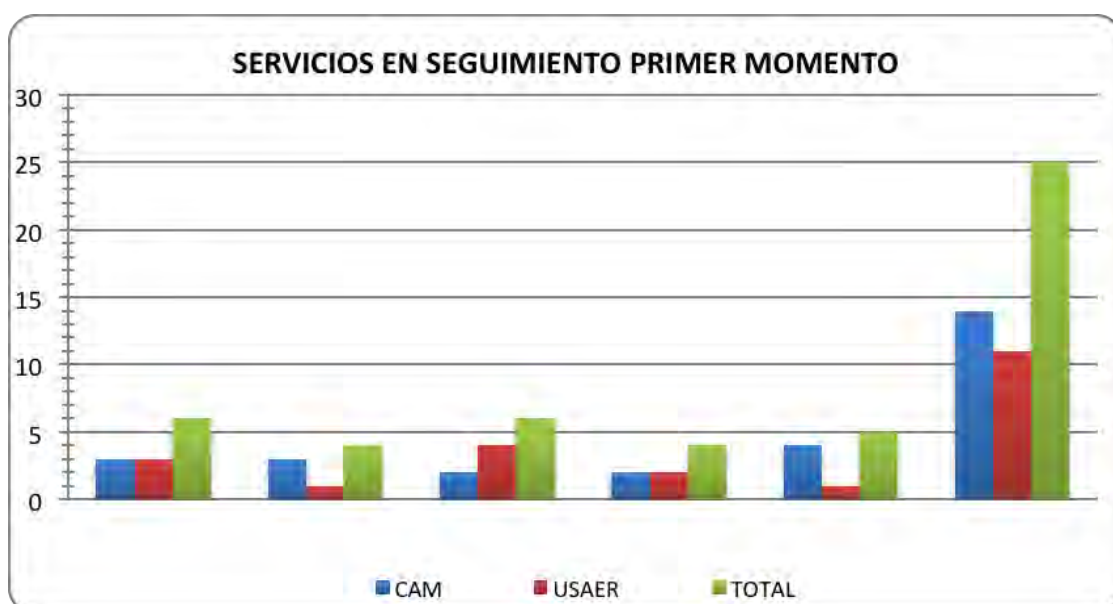
De esta manera, se establecieron metas para el acompañamiento a los servicios de CAM y USAER: asesorar durante el ciclo escolar 2013-2014 a 30 servicios en la puesta en marcha de las estrategias para instrumentar el campo de formación seleccionado.

Para tal fin los asesores técnicos de Coordinaciones Regionales y de la Dirección de Educación Especial conformaron el equipo base para el seguimiento, determinando los servicios y los compromisos por asumir en cada periodo para este ciclo escolar. Véanse los siguientes concentrados.

#### SERVICIOS EN SEGUIMIENTO, PRIMER MOMENTO

CRO	1	2 *	3	4	5 *	TOTAL
CAM	3	3	2	2	4	14
USAER	3	1	4	2	1	11
TOTAL	6	4	6	4	5	25

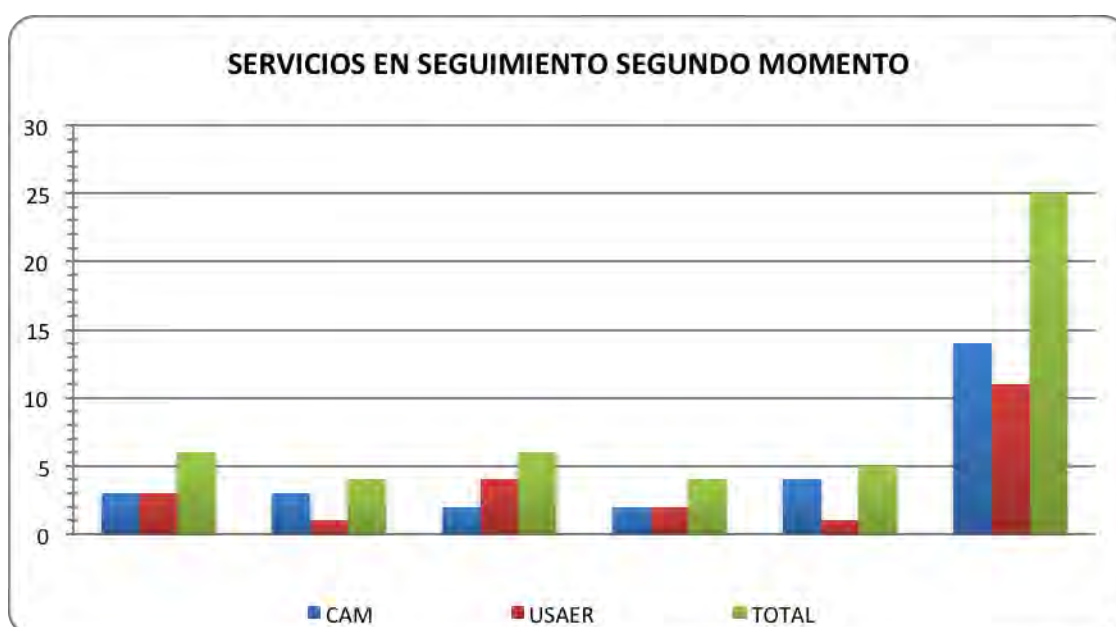
\*Se jubilaron Asesores Técnicos de la DEE y de las CRO 2 y 5



## SERVICIOS EN SEGUIMIENTO, SEGUNDO MOMENTO

CRO	1	2 *	3	4	5	TOTAL
CAM	3	3	2	2	1	11
USAER	3	4	4	4	2	17
TOTAL	6	7	6	6	3	28

\*Se incorpora al equipo base un asesor técnico de la CRO 2



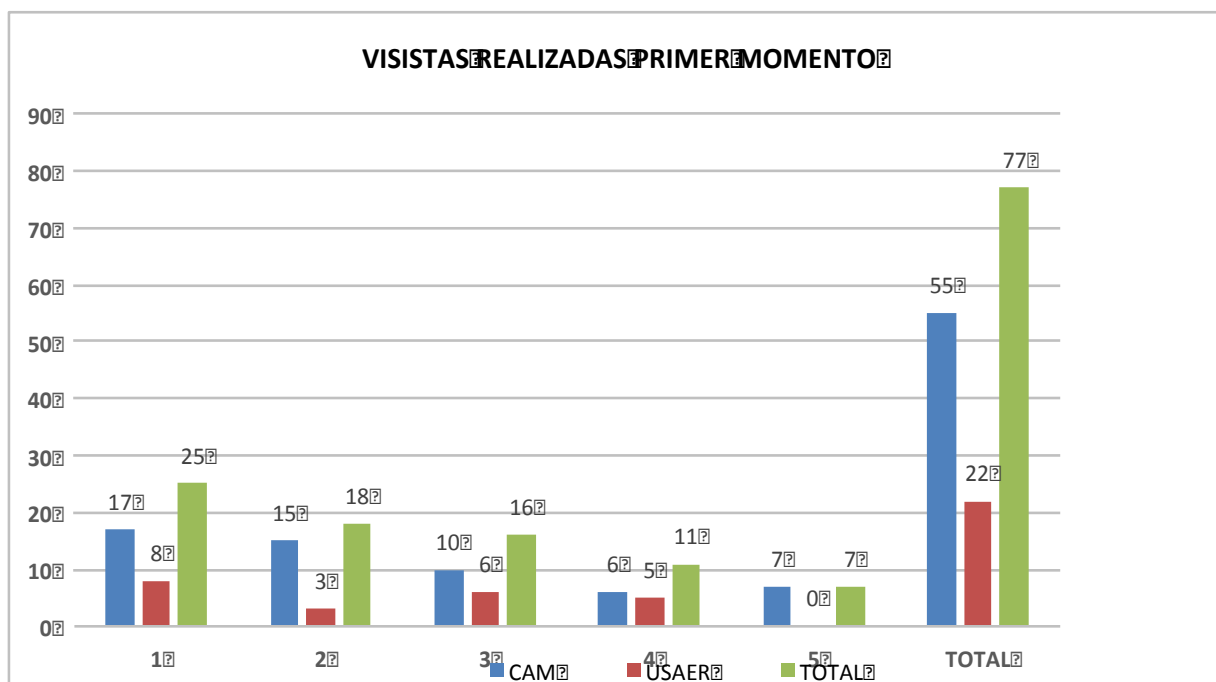
Desde el primer momento de la intervención se decidió integrar *equipos base*, que se encargarían de instrumentar las acciones para atender a los servicios de cada una de las coordinaciones regionales. Cada equipo estaba conformado por cinco asesores de las CRO, más un asesor de la DEE, es decir, seis miembros. En total, se conformaron cinco equipos base. Durante el primer y segundo momentos de seguimiento se trabajó con 25 CAM y 28 USAER: Un total de 53 servicios de Educación Especial, cifra que excede en 23 el número comprometido de servicios



acompañados que, como se indicó líneas arriba, era de 30. Yo fui la responsable de llevar a cabo el seguimiento en el CAM 103, efectuando la asesoría y el acompañamiento a la docente de cuarto grado de primaria (véase el informe de trabajo en el anexo 3).

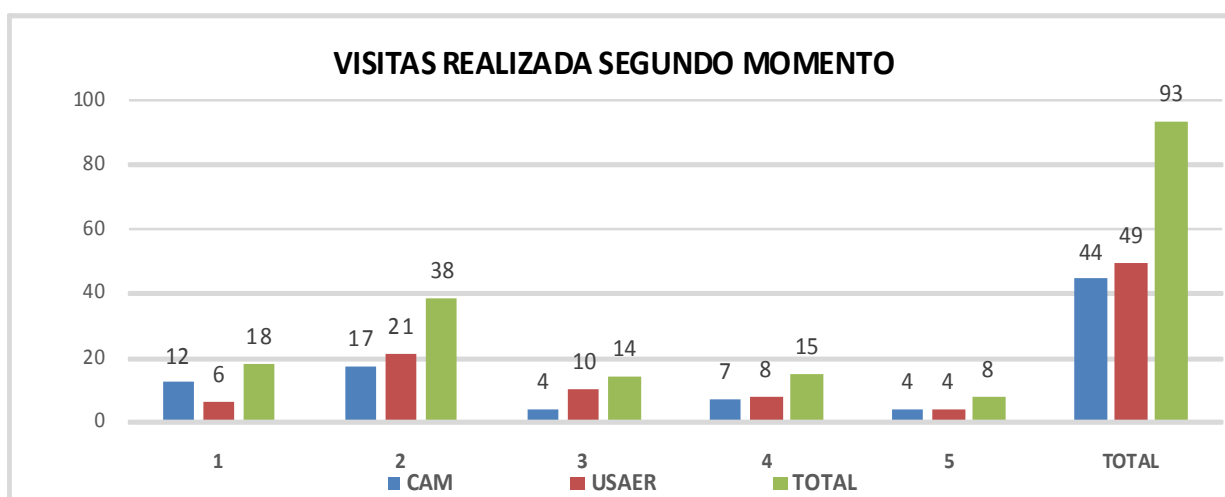
#### VISITAS REALIZADAS EN EL PRIMER MOMENTO

CRO		1	2	3	4	5	TOTAL
CAM		17	15	10	6	7	55
USAER		8	3	6	5	*	22
TOTAL	25	18	16	11	7	77	



## VISITAS REALIZADAS EN EL SEGUNDO MOMENTO

CRO							1	2	3	4	5	TOTAL
CAM							12	17	4	7	4	44
USAER							6	21	10	8	4	49
TOTAL	18	38	14	15	8	93						



En total, los equipos base realizaron 170 visitas de seguimiento y evaluación: 99 en CAM y 71 en USAER. Las cifras del segundo momento dan cuenta de un mayor acercamiento a los servicios con respecto al primero.

#### **IV. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

Puesto que la educación es el objeto de estudio de la pedagogía, y la práctica educativa el ámbito de la intervención pedagógica, el perfil profesional del o la pedagoga está fuertemente vinculado a la profesión docente, sin por ello estar subsumido a ella.

Además del ejercicio docente propiamente dicho, los pedagogos estamos formados para ofrecer respuesta, haciendo uso de diversas estrategias, a problemas de estructuración y desarrollo del currículo, de planeación y administración educativas, de eficiencia y aprovechamiento escolar, así como de formación continua y profesionalización en diferentes ámbitos, tanto en instituciones públicas como del campo empresarial y social, de ahí que los pedagogos podamos involucrarnos, por ejemplo, en la realización, la ejecución y la evaluación de programas de capacitación y actualización laboral, como es el caso de la experiencia que nos ocupa.

Lo anterior viene a cuento porque, como señalé en los apartados precedentes, dada su función institucional, la DEE se vio involucrada en el diseño y la instrumentación de diversas acciones que permitieran a los servicios de esta modalidad educativa insertarse de manera virtuosa en el proceso de concreción de la Reforma, para lo que la propia Dirección instrumentó formas organizativas y acciones de intervención que, aunque no siempre arrojaron los resultados deseados permitieron, en contrapartida, el aprendizaje de los equipos técnicos para ofertar soluciones cada vez más adecuadas a la necesidades de los servicios.

En 2009 y 2010 la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular convocó, entre otros actores, al personal de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la DEE para que conocieran de los avances de la Reforma Integral de la Educación Básica, así como de las orientaciones y los materiales que deberían ser concretados en los servicios educativos en ese momento de instrumentación de la RIEB.

EL papel de los ATP de la Coordinación de Desarrollo Curricular de la DEE se circunscribió a reproducir la información recibida con los asesores de cada CRO, es decir, no existieron acciones de seguimiento ni supervisión que permitieran saber de las formas en las que las transformaciones que implicaba la Reforma impactarían el trabajo en los servicios y, ni siquiera, si dicha información se comunicó en condiciones mínimas de receptividad.

En el ciclo escolar 2010-2011 los ATP asignados a la Coordinación de Desarrollo Curricular nos conformamos en equipos de trabajo, organizados según los tradicionales niveles educativos, para dar a conocer a los maestros de CAM y USAER los programas de Preescolar, Primaria y Secundaria<sup>33</sup>. Esa experiencia arrojó como resultado ponderar el nivel de dispersión que imperaba en los servicios, así como la imperiosa necesidad de establecer criterios de organización, evaluación y seguimiento de las acciones de capacitación.

El primer intento de trabajar por campos de formación ocurre en el ciclo escolar 2011-2012, pero el propio equipo de ATP carecía de la claridad suficiente sobre las implicaciones de esta perspectiva metodológica, así

---

<sup>33</sup>Aunque parezca increíble, la mayoría de los profesores desconocían los programas referidos; para planear, tomaban como base los libros de texto.

que el resultado de la intervención fue contradictorio, porque mientras se postulaban principios pedagógicos integradores, el abordaje de los campos continuó anclada a la especificidad de las asignaturas.

En el ciclo 2012-2013 no sólo los ATP de la Coordinación de Desarrollo Curricular sino los de todas las demás coordinaciones<sup>34</sup> nos involucramos en el proceso de impartición de cursos para los docentes de CAM y USAER, así como para los ATP de zona. El resultado fue que, al estar todas las coordinaciones involucradas en el proceso, los tiempos de impartición se contrajeron sustantivamente, de tal manera que la intención original de abordar de manera más pertinente el enfoque de los campos de formación quedó en suspenso.

Con estas experiencias en mente, para el ciclo escolar 2013-2014, el equipo de asesores de Desarrollo Curricular estableció una estrategia de trabajo consistente en los siguientes puntos:

- Llevar a cabo la reorganización de los equipos de trabajo; éstos se conformarían de acuerdo con los campos de formación, de tal manera que el desarrollo de las estrategias de instrumentación curricular serían responsabilidad del equipo de asesores responsables de cada campo. Tal situación obligaba a los miembros de los equipos a ser muchísimo más prolijos en el conocimiento de la propuesta de trabajo contenida en la RIEB.

---

<sup>34</sup>Además de la ya referida, las coordinaciones que están integradas en la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario son: Gestión escolar y educativa; CAM; Estrategias específicas; Desarrollo profesional docente y directivo y, finalmente, USAER.

- Optar por la modalidad de Taller como el recurso pedagógico idóneo para abordar contenidos complejos.
- Centrar nuestras intervenciones en los ATP de cada coordinación, ya que así podría asegurarse el alcance y la profundidad de la intervención.
- Presentar un plan integral, que no se agotara en el evento de capacitación sino que contemplara también los momentos de seguimiento e intervención en el aula.
- Finalmente, consolidar la colaboración de los ATP, vía la conformación de los “equipos base”.

De la experiencia de trabajo con los ATP en el Taller se ha hablado ya. El seguimiento a la implementación de la estrategia didáctica en el aula constituyó una experiencia enriquecedora, que propició un diálogo permanente entre docentes y asesores técnicos; la planeación, la intervención, y la evaluación de los aprendizajes fueron los puntos de encuentro y los alumnos, el centro de nuestro trabajo.

Para ordenar la narración de este apartado, dividiré temáticamente los hallazgos, avances, dificultades, necesidades y retos.

### **Planificación**

La planificación didáctica es un proceso mental realizado por un docente y el producto de ese proceso. Es importante destacar que existe una necesaria complementariedad entre ambas dimensiones, ya

que cualquier modificación de la cual queramos hacernos cargo deberá definir si lo que se desea modificar es la forma que la planificación como producto adopta, o si desea enfocar sus mejores esfuerzos en el modo en que este proceso mental organizativo, anticipatorio y mediador se lleva a cabo.

El significado de Planificar en el aula

El *Plan de estudios de Educación Básica 2011* define la planificación didáctica como un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Esta afirmación supone una transformación de prácticas y posturas que tradicionalmente han caracterizado el quehacer docente, y que se enmarcan en un enfoque técnico racional desde el que los aportes teóricos y de apoyo técnico pedagógico sobre este ámbito apuntalan su uso como instrumento administrativo, por encima del de herramienta útil para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplifico lo anterior con los siguientes testimonios:

“Estoy preocupada, no sé si como hago mi planificación sea lo correcto, espero que haga este trabajo lo mejor posible” (docente de primero, preescolar, CAM).

“El reto es adquirir diariamente herramientas que me permitan planificar de acuerdo a los intereses de mis alumnos y tomando en cuenta las competencias a las cuales quiero enfocar los aprendizajes día con día” (docente de primer grado).

La información obtenida a partir del seguimiento en este ámbito, permite concluir que en muchas escuelas la planificación sigue concibiéndose por algunos docentes y directivos como el llenado de formatos que incluyan la terminología del currículo vigente, y que proporcionen una idea general de las actividades que se realizarán en un período determinado.

Transformar estas prácticas en las escuelas supone un proceso de reorientación en el diseño, el sentido y el uso de la planificación por parte de los docentes; pero también exige a los directivos actuar en congruencia con ello, privilegiando el acompañamiento y el apoyo a la práctica docente por encima de la fiscalización o el control administrativo que puedan imprimirle a este instrumento.

De manera acorde con la propuesta curricular de 2011, la planificación didáctica en la escuela se puede concebir como un proceso amplio, flexible y mental, que no se limita al registro de información en un formato, sino que empieza con la revisión de materiales –programas de estudio, libros de apoyo, recursos didácticos, bibliografía– y se replantea en cada momento que se evalúan los resultados y se toman decisiones.

Al ser conceptualizada como un proceso mental, la planificación didáctica considera diversos aspectos que difícilmente los profesores pueden abordar de manera exhaustiva o explícita en el documento escrito al que comúnmente denominan planificación didáctica: conocimiento de sus alumnos, del contexto, del contenido que se aborda, de la teoría pedagógica en la que sustentan su práctica, (principios pedagógicos), y el conocimiento de los enfoques de enseñanza presentes en los programas de estudio.



Para que la planificación adquiriera un sentido práctico en el aula, es necesario discernir entre el proceso de planificación didáctica como tal y el instrumento escrito –formato– que se requiere para registrar, analizar, comunicar y evaluar las decisiones tomadas con respecto a la intervención pedagógica que habrá de realizarse en un periodo dado.

Si bien el formato o planificación escrita resume y concreta el proceso mental, que incluye la consideración de los elementos mencionados, constituye sólo una parte del proceso. La planificación didáctica inicia desde que el docente tiene conocimiento del grupo y grado que atenderá en el ciclo escolar y culmina hasta el cierre del ciclo, lo cual se hace evidente en las orientaciones que apoyan su desarrollo en la escuela y en el aula.

Según los testimonios recogidos a partir de la capacitación y el trabajo de seguimiento realizado en los servicios, los docentes señalaron que este campo de formación es poco explorado, que las asignaturas que lo conforman son poco trabajadas y por tanto su acercamiento se reduce a realizar actividades aisladas.

A partir de la capacitación y el acompañamiento, los docentes elaboraron secuencias y proyectos didácticos, articulando las asignaturas que conforman el campo, así como otras asignaturas de los demás campos de formación.

Los maestros de CAM comentaron que el proceso de planificación les permitió acercarse a la fundamentación teórica y metodológica, comprender los planteamientos que los especialistas proponen y realizar con distintas estrategias una planificación que retomara lo

planteado curricularmente y que dé sentido a la intervención en el aula recuperando las necesidades y características de sus alumnos.

En algunos casos, este proceso de construcción se realizó con la participación colegiada de los docentes cuyas asignaturas están contenidas en este campo; es así que los maestros de Artes, los de Educación Física y Formación Cívica y Ética, lograron realizar una planificación conjunta, estableciendo un tema en común que posibilitara la articulación de los contenidos y aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio, recuperando la esencia de cada asignatura y proponiendo las actividades a realizar de inicio, desarrollo y cierre, aportando ideas creativas y valiosas durante su construcción.

En el caso de USAER, mencionaron que llevaron el planteamiento de las estrategias de planeación a los docentes de grupo regular y que algunos se mostraron interesados y participativos, logrando un trabajo colegiado. Al ver la implementación en el aula, algunos docentes solicitaron también que se trabajara de esa manera en sus grupos. Por otro lado, algunos docentes de grupo regular solo aceptaron que la maestra de apoyo realizará la planificación, sin involucrarse en la tarea.

Con todo, se debe reconocer que uno de los aspectos que es necesario seguir trabajando es la determinación e integración de los tipos e instrumentos de evaluación, incorporándolos en su proceso de planificación.

A decir de los docentes, representa un reto contar con los tiempos y espacios específicos donde puedan trabajar en colegiado la planificación

en el aula. La dinámica que se vive en las escuelas limita esta posibilidad.

Algunos directivos permitieron que el proceso de planificación se realizara en las mejores condiciones, facilitando tiempos y espacios, en algunos casos participando directamente en el proceso, reconociendo que esta forma de trabajo permitió que los docentes enriquecieran el trabajo de planificación y su práctica.

### **Intervención en el aula**

Los salones de clase pueden entenderse desde el concepto de “espacios de aprendizaje”, como comunidades que aprenden; donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que se pueda responder a la diversidad, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia.

La planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo a las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuado, la utilización de diferentes agrupamientos y planificando desde la diferenciación.

Las orientaciones pedagógicas constituyen importantes principios de procedimiento que orientan al profesorado tanto en la preparación, planificación y desarrollo de la programación de aula como en el diseño y los ajustes requeridos a la propuesta curricular de base. Estos principios son una importante referencia para guiar la práctica educativa del docente en cuanto a qué y cómo enseñar (qué objetivos seleccionar como prioritarios o necesarios, qué contenidos elegir como valiosos), qué material utilizar y cómo presentarlo, y qué recursos y estrategias didácticas pueden facilitar el aprendizaje de todos y de cada uno de los estudiantes.

Tener en cuenta estos principios facilita y potencia que los alumnos aprendan de forma significativa y colaborando unos con otros, favorece la generalización de los aprendizajes, de modo que aquello que se aprende es válido para otros contextos o se puede aplicar en otras situaciones, da prioridad a que los aprendizajes sean funcionales, de modo que lo que se aprende sea útil en la vida cotidiana.

A partir de estos referentes, los profesores implementaron su secuencia o proyecto didáctico en sus aulas, lo que les permitió constatar que las actividades diseñadas por ellos generaron en los alumnos el gusto, el disfrute y participación, trabajando de manera individual, entre pares, pequeños equipos y en grupo, utilizando diferentes espacios dentro de la escuela, motivando su creatividad, creando diversos ambientes de aprendizaje, el uso de recursos didácticos, de los ajustes razonables considerando a sus alumnos; en algunas actividades, incorporando a los padres de familia, y sobre todo, lograron trabajar para que todos los alumnos aprendan.

Los docentes mencionaron que trabajar en equipo con sus compañeros fue una experiencia que propició en ellos el reconocimiento de que el

Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia fortalece la autoestima de los alumnos, permite reconocer el logro y las diferentes maneras en la que los chicos aprenden.

Finalmente, también se reconoce la necesidad de mejorar la práctica docente, ya que en la atención a la diversidad y la tarea de incluir a todos los alumnos en las escuelas va el compromiso de que todos y cada uno de los alumnos aprendan.

## **V. CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES**

La experiencia en la realización del Taller permite confirmar, en primer término, que el equipo de ATP en el que estaba integrada vivió un proceso de maduración, cuyos principales activos consisten en el desarrollo de competencias para la planeación, la capacidad para aprender de las experiencias de capacitación previas y el conocimiento de la propuesta curricular centrada en los campos formativos.

Analizar colegiadamente las estrategias puestas en práctica con anterioridad y, a partir de este conocimiento, realizar una propuesta más estructurada de intervención, permitió que este evento académico tuviera un mayor alcance respecto de otras modalidades formativas ya experimentadas desde la Dirección de Educación Especial.

La modalidad de taller permitió que los asesores y maestros participantes pudieran comprender el sentido articulador del trabajo por campos de formación, no sólo desde el punto de vista de la coherencia curricular; también, como una modalidad de organización del trabajo de aula que permite potenciar lo que algunos estudios denominan competencias clave, y la RIEB llama competencias para la vida.

La estrategia permitió también la movilización de los saberes entre pares, sobre todo, en los momentos de elaboración de la propuesta articuladora del campo de formación, con vistas a construir las secuencias y los proyectos didácticos. En este sentido, el taller fue el espacio para la reflexión y el diálogo entre profesionales de la

educación, independientemente del papel que cada uno de nosotros jugaba en la estructura institucional. En este sentido, el taller fue un espacio de construcción de aprendizajes tanto de los talleristas como de los participantes.

Como se recuerda, la estrategia implicaba, también, momentos de asesoría y acompañamiento para los asesores de las CRO y los maestros en servicio. Este elemento permitió aproximarnos a los afanes cotidianos que viven los profesores. De esta forma, los asesores pudimos percatarnos, de manera situada, de las dificultades que enfrentan los docentes en el aula, y que no siempre se comprenden, en toda su magnitud, a partir de las representaciones lingüísticas del tipo “Tengo problemas con la conducta de mis alumnos”. En cierto sentido, aprendimos que dichas conductas disruptivas de los alumnos llevan implícito un mensaje de auxilio, y por tanto, una necesidad a la que hay que dar respuesta.

Finalmente, es preciso reconocer que las dificultades de las escuelas involucran a la totalidad de la institución, y no solamente a un actor o grupo de actores. De tal manera, se hace necesario el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar, y del liderazgo académico en especial.

Mención aparte merecen dos aspectos; el impacto de los talleres en el aula y los procesos de evaluación. Los párrafos siguientes abordan estas cuestiones.

### **Impacto del los talleres en el aula**

Puedo decir, con base en mi experiencia, que los saberes adquiridos por los maestros en estos talleres favoreció el aprendizaje de los alumnos, no únicamente por el hecho de que los profesores podían desarrollar su práctica trabajando junto con los alumnos el reconocimiento de sí

mismos, de sus experiencias, y la relación con los otros, y de ahí buscar vivencias para que ellos desarrollarán acciones de conocimiento personal y de convivencia, reforzando la autoestima y, respeto a la diversidad; si no sobre todo, porque en este espacio experimentaron, probaron e intercambiaron conocimientos de sus prácticas concretas a través del diseño y reflexión conjunta de estrategias didácticas trabajadas en el taller, es decir, vivenciaron estas estrategias para, desde su experiencia, trasladarlas a su salón de clase.

### **Sobre la evaluación**

La evaluación es una referencia para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumno. Es también un elemento sustancial para el proceso de aprendizaje y su retroalimentación, para revisar la planificación, el logro de objetivos, de contenidos de las actividades, de los materiales didácticos de apoyo y de las intenciones educativas del proyecto curricular. Aquí, recuperaremos algunas de las recomendaciones producto de esta experiencia.

#### EVALUACIÓN REALIZADA POR LOS DOCENTES

La evaluación que realiza el docente es pieza esencial de su labor de acompañamiento, para ello precisa involucrarse en el aprendizaje del alumno como guía en el desarrollo de los contenidos y temas, proporcionando información complementaria, sugiriendo formas de lograr los aprendizajes esperados y dando la pauta para autoevaluar o coevaluar su propio aprendizaje y el de los demás.

Algunas de las posibilidades de la evaluación como proceso en la educación básica pueden ser las siguientes:

- Detección de actividades de aprendizaje y situaciones que potencian el logro de aprendizajes esperados.



- Tipo de acciones y actitudes que se generan durante el proceso para alcanzar las metas educativas.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento analítico y reflexivo encaminado a la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje.

Si bien los momentos y las características que adquiera la evaluación formativa están en función de la orientación pedagógica del docente, es factible señalar algunas acciones que pueden fortalecer el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos:

- Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los alumnos (valorar el saber).
- Detección de aciertos y destrezas de los alumnos para aplicar y fortalecer su aprendizaje constructivo y significativo (valorar el saber hacer).
- Orientación o prescripción de maneras de acrecentar las fortalezas en conocimientos de los estudiantes (valorar el saber).
- Elaboración de estrategias didácticas y actividades para apoyar y fortalecer el aprendizaje (valorar el saber hacer).
- Promoción y puesta en práctica de una comunicación más fluida con los estudiantes (valorar el saber ser).

- Fomento de una actitud y juicio crítico de forma responsable, ya sea individual o grupal (valorar el saber ser).

#### LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Esta evaluación debe ser entendida como un proceso sistemático y continuo de una acción formativa que se lleva a cabo de manera objetiva y coherente, que implica descripciones cualitativas y cuantitativas, por ello, desde que se lleva a cabo la planificación didáctica, es necesario distinguir los diferentes momentos y tipos de evaluación que se tendrán a lo largo del ciclo escolar. En ese sentido, la evaluación se verá reflejada en todas las actividades que se realicen en las aulas.

#### CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

La evaluación del alumno tiene características específicas como la continuidad, la globalidad y la integración, la congruencia y la diversificación. La evaluación es continua porque parte de aspectos significativos, de la observación sistemática del proceso de aprendizaje, de manera cotidiana, en cada actividad que se realice, escuchando, observando, reflexionando e interpretando los progresos y dificultades del proceso del alumno en cualquiera de los diferentes contenidos de enseñanza (conceptuales, procedimentales, actitudinales, en los valorales, en los de hábitos). La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para poder intervenir y decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos.

Al respecto, los docentes tomaron como referencia los cuadernillos “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo” elaborados por la Subsecretaría de Educación Básica; los asesores de coordinación elaboraron una propuesta de plantillas que, recuperando los tipos de evaluación, sirvieron de guía para identificar los tipos e instrumentos de evaluación pertinentes en su caso para considerarlos en la planificación didáctica. Se consideró la evaluación formativa y diversos instrumentos en cada una de las secuencias o proyectos didácticos, considerando la aportación de cada uno de ellos para reconocer el logro de los aprendizajes y, en su caso, tomar decisiones que pudieran mejorar la práctica docente y lograr en aprendizaje en los alumnos.

Los docentes solicitaron que en los próximos talleres se pudiera considerar como una temática específica a abordar en varias sesiones el tema de la evaluación, ya que consideran necesario fortalecer sus saberes al respecto y construir propuestas que faciliten mirar los procesos de los alumnos e indagar de una manera más acuciosa los espacios para su mejora.

Finalmente, quiero decir, siguiendo a Carretero y sus colaboradores, que “en la relación entre asesor y asesorado es necesario dedicar tiempo a la propia relación, preocupándose por conocer lo que es importante para las personas que intervienen, por las condiciones personales, por las dificultades y aspiraciones”<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup>Citado por Norma Sanjuana Reyes Hernández y Yolanda López Contreras, “El asesoramiento educativo: La relación asesor-asesorados desde un modelo colaborativo”, en López Contreras, Yolanda (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009, pág. 191.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez Atehortua, María Angélica, *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos, ¿tarea del gestor educativo?*, Cuadernillo de trabajo del Proyecto de formación para la gestión del personal directivo no certificado del departamento de Antioquía (versión electrónica), Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, 2007.

Dewey, John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 1989.

Escudero, Juan M. y Begoña Martínez, “Educación inclusiva y cambio escolar”, en *Revista iberoamericana de educación*, núm. 55, Centro de Altos Estudios Universitarios, Madrid/Buenos Aires, 2011, págs. 85-105.

Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, “Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico” *Diario Oficial de la Federación*, México, 28 de diciembre de 2007.

Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, “Ley general de educación”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 20 de abril de 2015.

Guajardo Ramos, Eliseo, “La desprofesionalización docente en educación especial”, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 4, núm. 1, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, marzo de 2010, págs. 105-126.

Navarrete Cazales, Zaira, “Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* núm. 36, México, enero-marzo de 2008, págs. 143-171.

Reyes Hernández, Norma Sanjuana y Yolanda López Contreras, “El asesoramiento educativo: La relación asesor-asesorados desde un modelo colaborativo”, en López Contreras, Yolanda (coord.), *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009. págs. 189-210.

Ruiz Botero, Luz Dary, *La sistematización de las prácticas*, documento marco para la sistematización de experiencias en el Liceo Nacional Marco Fidel Suárez, Bogotá, 2001.

Sánchez Regalado, Norma Patricia, e Isabel W. Fartha Valenzuela (coords.), *Memorias y actualidad de la educación especial en México*, SEP, México, 2010.

SEP, *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, SEP, México, 2011.

SEP, *Modelo de atención de los servicios de educación especial: CAM y USAER*, SEP, México, 2011.

Serrano Castañeda, José Antonio, “Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación”, ponencia del Congreso anual del COMIE (2009), versión electrónica disponible en la siguiente dirección:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178859915.pdf>.

Shön, Donald A., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1998.

Shön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1992.

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

## **DOCUMENTOS CORRESPONDIENTES A LA ETAPA 1**



### CARTA DESCRIPTIVA PRIMER MOMENTO

<b>TALLER: “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM, CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA”</b>	<b>FECHA DE IMPARTICION: 23, 24 y 25 de septiembre de 2013</b>
<b>PROPOSITO:</b> Fortalecer las competencias pedagógicas de los asesores técnicos para incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de CAM y USAER, a través de las acciones de formación continua y el acompañamiento a los servicios de Educación Especial.	
<b>OBJETIVO:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer la fundamentación y enfoque del Campo de Formación “Desarrollo personal y para la convivencia” identificando su contribución al desarrollo del alumno como persona y como ser social.</li><li>• Analizar y enriquecer secuencias didácticas incorporando elementos de planeación y evaluación, para el desarrollo curricular del Campo de Formación.</li></ul>	

**LUNES 23 DE SEPTIEMBRE 2013**

- Primer día: Fundamentación del campo

TEMA	TIEMPO	ACTIVIDADES, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS	RESPONSABLES	PRODUCTOS/ EVALUACIÓN
Bienvenida y encuadre	8:30 a 9:45	<p>Encuadre (Solicitar materiales para la 3ª. Sesión)</p> <p>Presentación de la propuesta</p> <p>Presentación de los participantes</p>	<p>Agenda de trabajo</p> <p>Presentación <i>Power point</i>: Marco de la Red</p> <p>Dinámica de presentación "Nuestros juegos"</p>	Francisco Lozano	Tarjeta con juegos
Fundamentación del campo de formación	9:45 a 12:15	<p>En equipos explorarán las tres asignaturas que conforman el campo de formación</p> <p>1. Elaborarán el cuadro de la asignatura que les corresponda.</p> <p>2. Posteriormente, se</p>	<p>Ficha 1 Cuadro de las asignaturas</p> <p>Programa de Estudio y Guía para el Maestro. Primer</p>		Cuadro de las asignaturas

		<p>intercambiarán los integrantes de los equipos para completar la información de todas las asignaturas que conforman el campo</p> <p>3. En plenaria se expondrá lo que se trabajó en cada uno de los equipos</p>	<p>Grado. Primaria</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Plumones</p> <p>Masking</p> <p>Tijeras</p>		
	12:15 a 13:15	4. Observarán el video de las especialistas y registrarán información relevante	Video 4: “Principios metodológicos de las asignaturas del campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia”		Registro

**R E C E S O**

13:15 a 13:30

	13:30 a 15:00	<p>5. Resolverán ficha de trabajo retomando enfoque del campo de formación. (Uno lee, mientras los otros integrantes escriben las ideas principales)</p> <p>6. Cada equipo elaborará una carta donde explique los aspectos necesarios para articular las asignaturas del campo de formación con el fin de compartirla con otros equipos y recibir aportaciones de los mismos</p> <p>7. Cada equipo enviará la carta a su destinatario y leerá en plenaria la carta recibida. Dará sus comentarios y agradecimientos.</p> <p>Al final de la sesión se solicitará a los participantes llevar programas correspondientes a diferentes grados y niveles. También se les pedirá llevar ropa cómoda.</p>	<p>Ficha 2</p> <p>Cuadro del campo de formación</p> <p>Sobres para carta y hojas blancas</p>	<p>Guillermina Angulo y Pouss</p>	<p>Cuadro del campo de formación</p> <p>Carta (articulación de asignaturas)</p>
--	---------------	--	--	-----------------------------------	---

**MARTES 24 DE SEPTIEMBRE**

- Segundo día: Vivenciar la secuencia propuesta y realizar el análisis de la misma

TEMA	TIEMPO	ACTIVIDADES, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS	RESPONSABLES	PRODUCTOS/ EVALUACIÓN
Planificación y evaluación en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia	8:30 a 11:30	Vivenciarán una secuencia didáctica de 1er grado primaria Bloque II	Ejemplo de secuencia didáctica 1er grado primaria Bloque II	Francisco Lozano	Secuencia didáctica vivenciada
	11.30 a 12:00	Revisarán y registrarán un fragmento de video que trata sobre la elaboración de secuencias didácticas	Video 2 Campo formativo para el Desarrollo personal y social Programa II Fragmento: min. 28:50 a 47:36 Hoja de registro		Ficha contestada

**R E C E S O**

12:00 A 12:30

	12:30 a 13:30	Organizados en equipos por CRO:  Realizarán un análisis a partir de una ficha de trabajo de los aspectos relevantes abordados por los especialistas, donde expliquen los principales elementos que comprende una secuencia didáctica  Los equipos explicarán en plenaria y complementarán entre todos la información	Ficha:  Consideraciones para la elaboración de una secuencia didáctica	Irma Segura Santillán	Ficha contestada
	13:30 a 14:30	Enriquecerán una secuencia didáctica con base en su estructura y aplicabilidad, reconociendo un contexto real.  Revisarán los diferentes instrumentos de evaluación que acompañan a la secuencia propuesta	Secuencia didáctica 1er grado primaria Bloque II  Ejemplos de instrumentos de evaluación		Secuencia enriquecida
	14:30 a 15:00	Los equipos presentarán en plenaria su trabajo de análisis y se enriquecerá entre todos	Hojas bond, marcadores y masking		Secuencia enriquecida

**MIÉRCOLES 25 DE SEPTIEMBRE**

- Tercer día; Planificación, implementación y evaluación de la secuencia didáctica elaborada por los participantes

TEMA	TIEMPO	ACTIVIDADES, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDÁCTICOS	RESPONSABLES	PRODUCTOS/ EVALUACIÓN
Planificación y evaluación en el campo de formación personal y para la convivencia	8:30 a 11:30	<p>Tomando como referencia la experiencia vivencial, el proceso de análisis realizado, así como un contexto real, cada equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionará un nivel y grado</li> <li>-Explorará el programa de estudios del grado y nivel que eligió</li> <li>-Elaborará una secuencia didáctica que corresponda al bloque II de los programas del grado elegido considerando los instrumentos de</li> </ul>	<p>Programas de estudio de los niveles:</p> <p>Preescolar Primaria Secundaria</p> <p>Hojas carta de papel bond</p>	Guillermina Angulo y Pouss	Secuencia didáctica por equipo

		evaluación pertinentes			
	11:30 a 12:30	Socializará su trabajo en plenaria y recibirá comentarios por parte de sus compañeros	Hojas de rotafolio bond, marcadores y masking		Secuencia didáctica por equipo
<b>R E C E S O</b>					
12:30 a 13:00					
	13:00 a 14:00	En equipos de CRO realizarán adecuaciones a la carta descriptiva para impartir el taller a sus servicios	Carta descriptiva	Irma Segura Santillán	Cartas descriptivas por CRO
	14:00 a 14:45	En equipos de CRO tomarán acuerdos de cómo realizarán la capacitación y el seguimiento en sus servicios	Hojas carta de papel bond		Registro de acuerdos
	14: 45 a 15:00	Evaluación del taller	Instrumento de evaluación		Evaluación contestada



## CARTA DESCRIPTIVA SEGUNDO MOMENTO

<b>TALLER: “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM, CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA”</b>	<b>FECHA DE IMPARTICION: 27,28 y 29 de enero de 2014</b>
<b>PROPOSITO:</b> Fortalecer las competencias pedagógicas de los asesores técnicos para incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de CAM y USAER , a través de las acciones de formación continua y el acompañamiento a los servicios de Educación Especial.	
<b>OBJETIVO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el trabajo que los docentes de CAM y USAER han realizado en el campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia.</li> <li>• Identificar los dos ejes que articulan el campo de formación como punto de partida para abordar el tema de discriminación..</li> <li>• Explorar propuestas didácticas para incorporarlas en su planeación y desarrollarlas en el aula y/o para orientar, asesorar y acompañar al docente en la planeación e implementación en el campo de formación.</li> </ul>	

LUNES 27 DE ENERO 2013					
TEMA	TIEMPO	ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDACTICOS	RESPONSABLES	PRODUCTOS/EVALUACION
Bienvenida y encuadre	8:30 a 8:50	ENCUADRE Presentación de los participantes	Dinámica de presentación.	Francisco Lozano López	
Avances del seguimiento	8:50 a 11:45	Contestar la ficha 1 de seguimiento en forma individual, de acuerdo a las acciones realizadas (con relación a la planeación, intervención y evaluación) en los servicios de CAM y USAER en seguimiento. En equipos por Coordinación intercambiarán sus experiencias con relación al seguimiento del servicio elegido.	Ficha de seguimiento. Hojas de rotafolio y plumones.	Francisco Lozano López	Ficha 1 resuelta. Registro de avances y dificultades. Acuerdos para elaboración del informe.

		<p>En plenaria se expondrá lo que se trabajó en cada uno de los equipos para compartir los avances de cada Coordinación. Comentarios generales.</p> <p>¿Qué avances y dificultades se ha tenido para trabajar por Campo de Formación?</p> <p>Tomar acuerdos generales para elaborar informe de seguimiento.</p>			
--	--	---	--	--	--

11:45 a 12:15		RECESO			
<p>La Discriminación en el contexto social y educativo</p>	<p>12:15 a 15:00</p>	<p>Ver video "Testimonios con valor".</p> <p>En plenaria comentar las preguntas de reflexión de la ficha 2: ¿Cómo se sintieron?, ¿Se han sentido alguna vez discriminados?, ¿Qué harían si presenciaran un acto discriminatorio?, ¿El video les permitió acercarse a las experiencias con respecto a la discriminación que sufren las personas?</p> <p>Relacionar el tema de discriminación con los ejes de articulación.</p> <p>Resolver ficha 3 para identificar en donde está ubicado el tema de discriminación dentro de los programas de educación básica</p> <p>Cierre de la sesión.</p> <p>Tarea: Solicitar equipos de cómputo y asignar el nivel educativo que trabajará cada uno de los equipos para traer los programas correspondientes al mismo.</p>	<p>Video "Testimonios con valor"</p> <p>Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.</p> <p>Lámina ejes de articulación.</p> <p>Ficha 3.</p>	<p>Francisco Lozano López</p>	<p>Ficha 3 resuelta.</p>

**MARTES 28 DE ENERO DEL 2013**

<b>TEMA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>RECURSOS DIDACTICOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>PRODUCTOS/EVALUACION</b>
Planificación y evaluación en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia	8:30 a 11:45	<p>En equipos por nivel preescolar, primaria y secundaria analizarán la secuencia didáctica elaborada con base a: Los ejes de articulación, las competencias y los aprendizajes esperados.</p> <p>Verán el video del cuento que le corresponda a cada uno de los niveles (El secreto de Cristina, Los tenis de Carlos y Pedro y La Mora).                      Analizar y enriquecer la secuencia didáctica brindada.                      Diseño de un instrumento de evaluación para la secuencia didáctica de cada nivel escolar</p>	<p>Ficha consideraciones para la elaboración de una Secuencia Didáctica.</p> <p>Secuencias Didácticas elaboradas del nivel de preescolar y primaria y secundaria.</p> <p>Videos de la serie Kipatla para tratarnos igual del Consejo Nacional para prevenir la Discriminación.</p>	María Guillermina Angulo y Pous	Secuencia didáctica enriquecida.

11:45 a 12:15		RECESO			
	12:15 a 15:00	<p>Desarrollar las actividades de una de las asignaturas de acuerdo al nivel: preescolar Educación Física (30 min), primaria, Educación Artística(45min) y secundaria Formación Cívica y Ética(45min).</p> <p>En plenaria presentar por equipo la secuencia a todo el grupo.</p> <p>Cierre de la sesión.</p>	<p>Secuencias Didácticas elaboradas del nivel de preescolar primaria y secundaria.</p> <p>Imágenes del cuento individual y grandes</p> <p>Cuadro en papel bond de la caracterización de personajes</p> <p>Ruleta con los personajes del cuento</p> <p>Letreros Zapatería</p> <p>Tienda “Los Patos”</p> <p>Camisetas Kipatla y Cayauco</p> <p>Hojas de rotafolio, plumones y aros.</p>	<p>María Guillermina Angulo y Pous</p>	<p>Desarrollo de la secuencia didáctica.</p> <p>Instrumentos de evaluación elaborados.</p>

MIÉRCOLES 29 DE ENERO DEL 2013					
TEMA	TIEMPO	ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA	RECURSOS DIDACTICOS	RESPONSABLES	PRODUCTOS/EVALUACION

Elaboración de cartas descriptivas.	8:30 a 12:00	Por equipos de CRO, elaborar cartas descriptivas para el taller que impartirán a los docentes de CAM y USAER tomando en cuenta la propuesta didáctica vista en el taller.	Carta descriptiva del taller. Discos con videos del material del taller. Programas de preescolar, primaria y secundaria en archivo electrónico.	Irma Segura Santillán	Cartas descriptivas elaboradas.
<b>12:00 a 12:30</b>	<b>RECESO</b>				
	12:30 a 15:00	Presentación de un bosquejo general de las cartas descriptivas elaboradas. Evaluación del taller.	Hojas de rotafolio y plumones. Hoja de evaluación	Irma Segura Santillán	Cartas descriptivas elaboradas. Evaluación realizada.

**CARTA DESCRIPTIVA TERCER MOMENTO**

<b>TALLER: “ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM, CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA”.</b>	<b>FECHA DE IMPARTICION: 6,7,y 8 de mayo de 2014</b>
<b>PROPOSITO:</b> Fortalecer las competencias pedagógicas de los asesores técnicos para incidir en la mejora de los aprendizajes de los alumnos de CAM y USAER, a través de las acciones de formación continua y el acompañamiento a los servicios de Educación Especial.	
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el trabajo que los docentes de CAM y USAER han desarrollado en el campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia.</li> <li>• Identificar los elementos que contiene el Proyecto Didáctico con la intención de articular las asignaturas de diferentes campos de formación</li> <li>• Reconocer el trabajo por proyectos como una estrategia didáctica para la planeación, desarrollo y evaluación del Curriculum.</li> </ul>	
<b>MARTES 6 DE MAYO 2014</b>	

<b>TEMA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>RECURSOS DIDACTICOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>PRODUCTOS/EVALUACION</b>
Bienvenida y encuadre	8:30 A 8:50	ENCUADRE  Se presentará El planteamiento de los campos de formación curricular en el marco de la red.  Presentación del trayecto	Presentación en Power point Dinámica de presentación.	Francisco Lozano López	

		<p>formativo que contiene tres momentos enfatizando el último momento. planeación por proyectos.</p> <p>Presentación de los participantes</p>			
Avances del seguimiento	8:50 a 10:00	<p>Contestar la ficha 1 en forma individual, de acuerdo a las acciones realizadas (con relación a la planeación, intervención y evaluación) en los servicios de CAM y USAER en seguimiento del campo de formación.</p> <p>En equipos por Coordinación los asesores intercambiarán sus experiencias con relación al seguimiento de los servicios elegidos.</p> <p>En plenaria se expondrá lo que se trabajó en cada uno de los equipos para compartir los avances de cada Coordinación: Comentarios generales, avances y dificultades que se han tenido para trabajar por Campo de Formación.</p>	<p>Ficha de seguimiento.</p> <p>Hojas de rotafolio y plumones.</p>	Francisco Lozano López	<p>Ficha 1 resuelta.</p> <p>Registro de avances y dificultades</p> <p>Acuerdos para elaboración del informe.</p>

		Tomar acuerdos generales para elaborar informe de seguimiento por Coordinación.			
Fundamentación del trabajo por Proyectos	10:00 a 11:00	En equipos realizar la Lectura del artículo de Philippe Perrenoud.	Artículo “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? . Philippe Perrenoud”.	Francisco Lozano López	Lectura realizada
<b>11:00 a 11:30</b>		<b>R E C E S O</b>			
	11:30 a 12:30	Cada equipo elaborará una presentación con el contenido del documento. a través de la dinámica de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, redes sociales y espectaculares.)	Hojas de rotafolio, plumones.	Francisco Lozano López	Presentación terminada.
	12;30 a 14:00	Por equipo presentarán su trabajo al grupo.		Francisco Lozano López	Presentaciones en plenaria.
	14:00 a 15:00	En plenaria se harán comentarios generales acerca del trabajo por proyectos.		Francisco Lozano López	Comentarios de la lectura.



**MIÉRCOLES 7 DE MAYO DEL 2014**

<b>TEMA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>RECURSOS DIDACTICOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>PRODUCTOS/ EVALUACION</b>
El trabajo por Proyectos y su Evaluación	8:30 a 9:30	En equipos leerán el Proyecto Biodiversidad.	Proyecto Biodiversidad	Lourdes Acosta del Valle	Lectura realizada
	9:30 a 10:30	Realizarán un recorrido para conocer una variedad de recursos y materiales para el desarrollo del proyecto.	Material de Ventana a mi comunidad. Videos y cuadernillos.  El país de las maravillas CONABIO.  Libros, cuentos y leyendas del programa estatal de lectura, CONAFE, y Consejo nacional de las artes (El duende de la selva, El misterio de los mayas).	Lourdes Acosta del Valle	
	10:30 a 11:00	En equipos por nivel educativo propondrán actividades donde articulen el trabajo de tres asignaturas y/o campos	Planes y programas del grado y nivel a trabajar y materiales	Lourdes Acosta del Valle	Proyectos terminados

			didácticos vistos anteriormente.  Esquemas de proyectos.		
<b>11:00 a 11:30</b>		<b>RECESO</b>			
	11:30 a 12:30	En equipos por nivel educativo propondrán actividades donde articulen el trabajo de tres asignaturas y/o campos		Lourdes Acosta del Valle	.
	12:30 a 14:30	Cada equipo presentará al grupo su trabajo		Lourdes Acosta del Valle	Proyecto terminado
	14:30 a 15:00	En plenaria se harán comentarios		Lourdes Acosta del Valle	Comentarios realizados.

<b>JUEVES 8 DE MAYO DEL 2014</b>					
<b>TEMA</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDADES, METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>RECURSOS DIDACTICOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>PRODUCTOS/ EVALUACION</b>
Vivencia del Proyecto	8:30 a 10:00	En equipos vivenciarán alguna de las actividades propuestas en el proyecto elaborado con el grupo.	Recursos y materiales vistos anteriormente.	Guillermina Angulo y pous	Actividad vivenciada.
Presentación de experiencias de trabajo en el aula.	10:00 a 11:00	En grupo verán el power point En plenaria comentarán sus experiencias del seguimiento	Power point de experiencias de trabajo en el aula en las distintas coordinaciones	Guillermina Angulo y pous	Comentarios sobre las experiencias.
<b>11:00 a 11:30</b>	<b>RECESO</b>				
Elaboración de cartas descriptivas	11:30 a 14:30	Elaboración de cartas descriptivas por Coordinación	Discos con videos del material del taller. Programas de preescolar, primaria y secundaria en archivo electrónico. Hojas de rotafolio y plumones.	Guillermina Angulo y pous	Cartas descriptivas elaboradas.
Evaluación del taller	14:30 a 15:00	Individualmente realizará su evaluación	Formato de evaluación	Guillermina Angulo y pous	Evaluación realizada

## **ANEXO 2**

DOCUMENTOS CORRESPONDIENTES  
A LA ETAPA 2

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA SEGUNDO GRADO, BLOQUE II. ELABORADA POR LOS DOCENTES

CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

ASIGNATURAS	FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
<b>COMPETENCIAS</b>	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Apego a la legalidad y sentido de justicia.	Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.	Artística y Cultural
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	Define de manera responsable actividades con las que puede mejorar su desempeño en la escuela y colaboración en la casa.	Intercambia opiniones con sus compañeros para establecer acuerdos que beneficien el trabajo colaborativo.	Participa en juegos de improvisación recreando diferentes personajes.
<b>CONTENIDOS</b>	Qué me falta por hacer para mejorar aquellas tareas de las que yo soy responsable.	¿Qué haría para solucionar un problema mediante el trabajo colaborativo?	Recreación de un personaje fantástico al añadir sonidos y formas de movimiento que lo caracteriza.

## SESIÓN 1

ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>Inicio:            Se sienta a los participantes en círculo.            Lectura del título del cuento.            ¿De qué creen que trata la lectura?            Lectura “El ángel dormilón”            ¿Qué les pareció el cuento?            ¿Cuál creen que es el tema que vamos a abordar en esta sesión?</p> <p>Desarrollo: Se les indica a los participantes que la tarea consiste en reflexionar sobre nuestro propio desempeño en las tareas que nos toca cumplir en la escuela y en el hogar, y que para ello se conformará una comunidad de diálogo. Se les comparten las reglas por las cuales trabajarán: Hablar fuerte, Saber escuchar con atención, pensar antes de hablar y respeto a las opiniones y de turno al hablar. Una integrada se lanza la pregunta detonadora del conflicto ¿Alguna vez se han encontrado en una situación problemática por no haber cumplido con alguna tarea? A partir de ahí, se construyen en conjunto los conceptos de responsabilidad, trabajo colaborativo y toma de decisiones.</p> <p>Cierre:</p>	<p>El cuento “El ángel dormilón”            Hojas blancas            Marcadores            Pelota            Lápices            Cuadro de tareas y desempeños</p>	<p>Autoevaluación mediante el cuadro resaltando actividades para mejorar su desempeño.</p> <p>Reconoce actividades</p>

<p>Los participantes elaborarán un listado de 3 tareas que se les dificulta desempeñar tanto escuela como el hogar y propondrán formas para su mejora. Compartirán con sus compañeros sus conclusiones y lo que aprendieron de esa sesión.</p>		
--	--	--

## SESIÓN 2

ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>Inicio: Recuperación de la información del día anterior.            ¿Se acuerdan quienes eran los personajes del cuento del día anterior?            ¿Les gustan los animales?            ¿Con cuál se identifican más? ¿Por qué?            Desarrollo: Se les solicita a los participantes elaborar en una hoja blanca un dibujo y texto en la contraparte donde describan brevemente a su animal favorito, cómo es, qué sonidos hace, cuáles son sus movimientos, dónde habita, que come etc.            Se elige a tres participantes para que</p>	<p>Hojas blancas            Colores            Cinta adhesiva</p>	<p>Guía de observación docente.</p>

<p>pasen al frente y SIN DECIR NI MOSTRAR que animal eligieron, lo describan para que los presentes adivinen cuál es. Cierre: Comparten sus dibujos y los pegan en la pared para que comenten.</p>		
--	--	--

### SESIÓN 3

ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>Recuperación de información del día anterior. Se les organiza por equipos a los participantes. ¿Sabes que es un personaje fantástico? Vamos a diseñar a partir de los animales favoritos un personaje fantástico, donde resalten sus movimientos, sonidos, cualidades fantásticas, su hábitat y alimentación. En equipos elaboran una máscara de su personaje fantástico. Todos los equipos elaboran un cuento breve y se organizan para representarlos.</p>	<p>Hojas Plumones Colores Papel de diferentes texturas Pinturas Resistol Plumas de colores Pinceles Tijeras Bolsas de papel Cinta adhesiva Cartulinas</p>	<p>Guía de observación docente.</p>



#### SESIÓN 4

ACTIVIDADES	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>Cierre: Representación recreativa ante sus compañeros del cuento con los personajes fantásticos. Los equipos comparten sus comentarios y se sugieren actividades para mejorar su desempeño.</p>	<p>Escenografía Hoja de evaluación.</p>	<p>Rúbrica retomando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>

## **ANEXO 3**

DOCUMENTOS CORRESPONDIENTES  
A LA ETAPA 3

# **ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO EN EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN DEL CAMPO DE FORMACIÓN. DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA**

## **Informe de trabajo en el Centro de Atención Múltiple Núm. 103 en cuarto grado de primaria Ciclo escolar 2013-2014**

**Irma Segura Santillán**

**ATP/CODECU/SATC/DEE**

### **Experiencia con los docentes:**

En la CRO 1 se tomó la decisión entre, el enlace técnico de CRO, el ATP de la D.E.E y la docente del CAM de cuarto grado del CAM 103 de continuar con el seguimiento y acompañamiento en este grupo.

Se realizó el seguimiento a la estrategia didáctica propuesta en la capacitación correspondiente al segundo momento del trayecto formativo para el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”, que consistió en Identificar los dos ejes que articulan el campo de formación (Conciencia de sí y Convivencia) Como punto de partida para abordar el tema de discriminación utilizando la propuesta didáctica de la serie *Kipatla*.

Desde la primera visita con la docente de grupo se acordaron las fechas para las visitas de seguimiento, mismas que fueron modificadas por ser insuficientes los tres días planeados para el desarrollo de la secuencia. La docente externó que en su grupo se vive una problemática que es “la conducta de los alumnos”. Se acordó asistir en varias ocasiones antes de implementar la secuencia didáctica para conocer al grupo y no ser un factor que alterara la dinámica de trabajo y del grupo y así evitar que los alumnos se sintieran violentados con estas visitas; se acordó trabajar algunas actividades del programa “Contra la Violencia Eduquemos para la Paz por Ti por Mí y por todo el Mundo”.

La maestra compartió su planeación realizada para el tercer bimestre en donde se retoma el eje de articulación “Convivencia” con el tema de Discriminación, considerando las competencias y los aprendizajes esperados de dos asignaturas del campo de formación, Formación Cívica y Ética y Educación Artística, la asignatura de Educación Física no estaba contemplada, por lo que se invitó a la maestra que imparte esta asignatura en el CAM a participar en la planeación y así incorporar las tres asignaturas del campo de formación, pero no fue posible por falta de tiempo; finalmente la docente frente a grupo y yo hicimos la planeación de manera conjunta, incluyendo algunos aprendizajes esperados de dicha asignatura y sus actividades, conformando una Secuencia Didáctica con las tres asignaturas del Campo de Formación.

En el desarrollo de la Secuencia Didáctica la maestra de Educación Física se integró realizando las actividades que correspondían a su asignatura. Con el propósito de que la maestra contara con herramientas para fortalecer el trabajo curricular con el Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia y así poder diseñar estrategias didácticas necesarias para atender a la problemática con relación a la conducta de los alumnos, se le proporcionaron los siguientes materiales:

- “Consideraciones para la construcción de actividades para la secuencia didáctica”.
- La colección de cuentos Kipatla en PDF, así como el manual de lectura, los audios cuentos y los videos en archivo electrónico.

- El capítulo V Aprendiendo a Convivir sin Violencia y a Resolver Conflictos” y las actividades para los alumnos de la Carpeta didáctica “Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz, Por Ti, Por Mí y por todo el Mundo”.
- “Con la música con las manos” de Soledad Fernández Zapata, editorial castillo.
- Documento “Orientaciones en el diseño y uso de los instrumentos para la evaluación de los aprendizajes”. Elaborado por Martha García Caballero.
- Proyecto niñas, niños y jóvenes alzan la voz. Manual de negociación y mediación de conflictos en archivo electrónico.

Hubo empatía con la maestra de grupo, de tal manera que se pudo establecer un diálogo con ella en relación con el trabajo en el aula, e incluso ella manifiesta que le sirvió para “recuperar qué actividades son funcionales para cada proceso de la secuencia.” Además manifestó sentirse “acompañada en el trabajo y me permitió reconocer aspectos de mi labor docente, desde algunos cuestionamiento para los niños, como la oportuna intervención en aspectos de la familia de los niños o sus sentimientos e ideas que en ocasiones consideraba poco”.

Con la maestra de Educación Física hubo poco contacto, ya que ella no disponía de tiempo, sin embargo, desarrolló con el grupo las actividades que se le propusieron, ella sugirió la evaluación y la llevó a cabo.

### **Experiencia con los alumnos:**

Es un grupo conformado por 10 alumnos, (2 no asistieron el tiempo que duró el seguimiento uno por causa de problemas familiares y otro por una cirugía) Dylan reyes Guzmán, Irvin Reynoso Carmona, Gabriel Solórzano Trejo, Armando Roldán Mejía, Miguel Ángel Salas Hernández, Litzzi Daniela Sánchez Martínez, Saúl Sánchez Primero, Emmanuel reyes Guevara, Naomi Karina Garmiño Tinajero. Sus edades oscilan entre 8 y 12 años aunque la edad promedio de es de 10 años la mayoría de ellos con discapacidad intelectual, solo uno de ellos tiene discapacidad visual.

Entre ellos hay una buena relación (eso no quiere decir que no se agredan entre sí), existen alianzas permanentes (Miguel Ángel y Dylan), y algunas ocasionales de tal manera que hay una cohesión de grupo, todos protegen, a Litzki la cuidan mucho y cuando se sienten en peligro cierran filas, les enoja mucho que agredan a alguno de ellos incluyendo a su maestra. Cuando alguno de ellos tiene conductas disruptivas (Armando un día acababa de entregar un material de figuras geométricas tomo la caja y aventó cada uno de los objetos que había en ella destruyendo el material) ellos guardaron silencio existiendo una complicidad implícita, Miguel Ángel es líder y los demás imitan sus conductas, por ejemplo decide salirse del salón y se va Dylan, Armando también lo hace, se mete al baño, a los grupos etc., aprovechan que las puertas de los salones están siempre abiertas.

Miguel Ángel tiene problemas con su autoestima, todo el tiempo que estuve con ellos adoptaba el nombre de uno de sus compañeros "Gabriel" que es uno de los niños con más posibilidades académicas, pero también un niño abandonado (es de casa hogar). Todos tienen necesidad de ser escuchados, de ser vistos y cuando ellos son el centro de atención, logran permanecer en las actividades.

En el trabajo con su maestra de grupo, son participativos, todos se integran a las actividades cuando les atrae la actividad, sin embargo, los tiempos en que se mantienen atentos son cortos, y algo que los distrae permanentemente son las conductas disruptivas de algunos de ellos, en especial de Miguel Ángel, Dylan y Armando; cabe señalar que otro factor que altera el curso de las actividades es la presencia de otros chicos de otros grupos que en ocasiones están presentes.

Con relación a las actividades planeadas todas se desarrollaron, aunque no en los tiempos previstos, y con algunos cambios en ellas para dar respuesta a las necesidades del grupo, o por los recursos materiales existentes (sobre todo por la falta de ellos).

## **Qué con el currículo:**

### **Planeación**

Se hizo una primera revisión de la Secuencia Didáctica, en la cual se hicieron algunas sugerencias tales como: Revisar si los aprendizajes esperados elegidos tenían relación con la temática a trabajar, considerar las actividades de inicio, desarrollo y cierre en las actividades de ambas asignaturas, ya que estaban plasmadas como un listado de actividades, se incluyeron algunas actividades acordes a la temática trabajada, a la secuencia didáctica y a las características de su grupo. Así también se le sugirió revisar el documento “Consideraciones para la construcción de actividades para la Secuencia Didáctica” con el fin de enriquecer la secuencia.

Posteriormente de manera conjunta integramos las actividades de Educación Física y la maestra de grupo formalizó la secuencia.

### **Evaluación:**

La maestra de grupo elaboró sus instrumentos de evaluación y los compartió conmigo, hicimos una revisión de ellos, analizando cada uno de los indicadores para evaluar los aprendizajes esperados de la Secuencia Didáctica, descartamos algunos de ellos así como incluimos unos que no estaban considerados, con el fin de que estos indicadores nos dieran cuenta qué tanto nos acercamos al aprendizaje esperado; se propuso un ejercicio de autoevaluación a través de un instrumento, mismo que contestaron de acuerdo con sus posibilidades, además de escribir en una hoja en blanco qué les gustó de las actividades desarrolladas.

### **Conclusiones:**

Es fundamental poner énfasis en el trabajo del Campo de Formación “Desarrollo Personal y para la Convivencia” dadas las problemáticas vividas en el salón de clases como en el mismo CAM.

Las conductas disruptivas de los alumnos llevan implícito un mensaje de auxilio, y por tanto, una necesidad.

Desde la escuela es necesario fortalecer a los docentes del CAM de estrategias metodológicas para abordar las problemáticas que manifiestan los alumnos del CAM. Estas problemáticas no son exclusivas de los alumnos o de un grupo particular, es una problemática del CAM en donde todos son responsables de los que acontece con los alumnos, ya que los alumnos son de todos y se tendría que visualizar un trabajo conjunto y coordinado bajo el liderazgo del director.

Así también cada maestro tendrá que visualizar cuál es su tarea en cada uno de los grupos con una actitud de corresponsabilidad, generando un ambiente cordial, recurriendo a la parte afectiva y poniendo al centro el desarrollo de competencias psicosociales de los alumnos a partir del autoconocimiento, la conciencia del cuerpo y las emociones, la auto aceptación, la autorregulación, el autocuidado, la identidad personal y colectiva. El maestro también tendrá que trabajar con sus propias competencias psicosociales, sobre todo la comunicación asertiva con el fin de ser un mediador y así facilitar la negociación entre pares.



## EJEMPLO DE UN REGISTRO DE ASESORÍA

### **Campo de Formación Desarrollo Personal y para la Convivencia**

**Nombre del ATP-**Irma Segura Santillán

**Propósito:** Asesoría y acompañamiento en la aplicación por parte del maestro titular, de estrategias didácticas en el desarrollo y evaluación del campo de **formación** Desarrollo Personal y para la Convivencia, para fortalecer las competencias pedagógicas del docente.

**Estrategia** Seguimiento a la implementación en aula de una secuencia didáctica que articule las tres asignaturas del campo de formación.

**Tiempo:** Dependiendo de la duración de la secuencia

**Producto:** Informe de trabajo

**CRO 1\_\_ZONA \_\_\_\_ CAM: 103**

### **PRIMER MOMENTO: “Encuadre”**

**17 de febrero 2014**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>PRODUCTO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participantes: -Maestra de cuarto grado, Teresa Pamela Ruiz Casillas</li> <li>-ATP de DEE Irma segura Santillán</li></ul> <p>En esta primera visita llegué directamente al grupo, ya que se decidió por parte de la CRO junto con la docente y el ATP de la D.E.E continuar con el seguimiento y acompañamiento a la maestra de cuarto grado del CAM 103.</p>	Acercamiento al contexto grupal

El grupo de cuarto grado está constituido por diez alumnos de entre 10 y 11 años de edad, la mayoría presenta discapacidad intelectual; de ellos, hay un alumno con discapacidad motriz y otro con debilidad visual.

En esta ocasión solo asistieron 5 de ellos: Litzi, Naomi, Miguel Ángel, Irvin, Dylan y Saúl, así también había alumnos de otros dos grados y en total había 12 alumnos, los alumnos realizaron una entrevista, haciendo equipos de dos alumnos en donde uno era el camarógrafo y el otro el periodista, así también escucharon una entrevista en la radio y por último la maestra hizo algunas preguntas dirigidas hacia la entrevista que ellos realizaron y la que escucharon en la radio. Varios alumnos durante la actividad tienen conductas disruptivas e incluso llegan a la violencia golpeando a sus compañeros y a la maestra; hay momentos en los que pierde el control de los alumnos y la actividad se logra terminar con muchos contratiempos. Cantamos una canción con los alumnos y a la hora del almuerzo platiqué con algunos.

**OBSERVACIONES:**

Hay niños con problemas de conducta, lo cual altera las actividades que la maestra pretende realizar; para ella ha sido complicado instaurar límites, lo cual altera las actividades que pretende realizar. Hay una petición de la maestra para hacer una intervención pedagógica que permita la convivencia y conlleve a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

**ACUERDOS:**

Revisar la planeación de la maestra y llevar una propuesta para

realizar una planeación conjunta.

Trabajar la propuesta didáctica Kipatla vista en el taller, para trabajar el tema de discriminación.

Se eligió el cuento de GABY, CHICLES DE CANELA.

Se realizara una actividad con los alumnos por parte de la ATP de área central.

### **Presentación de carteles sobre los Derechos Humanos**



## **ANEXO 4**

# MAPA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

# MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>		1 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			2 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR			3 <sup>er</sup> PERIODO ESCOLAR			4 <sup>o</sup> PERIODO ESCOLAR					
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>			
<b>CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA</b>		Preescolar			Primaria						Secundaria					
		1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>			
<b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>		Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
				Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>					
<b>PENSAMIENTO MATEMÁTICO</b>		Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
<b>EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL</b>		Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
		Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>			Tecnología I, II y III		
											Historia <sup>3</sup>			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
<b>DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA</b>		Desarrollo personal y social						Formación Cívica y Ética <sup>4</sup>						Asignatura Estatal	Formación Cívica y Ética I y II	
					Expresión y apreciación artísticas									Educación Física <sup>4</sup>		
								Educación Artística <sup>4</sup>								
														Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

HABILIDADES DIGITALES