



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO  
DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 241

“COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE, UNA POSIBILIDAD HACIA LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR  
EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES

PRESENTA

MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA

DIRECTORAS DE TESIS

DRA. MARÍA DEL ROSARIO AUCES FLORES

DRA. JUANA MARÍA MÉNDEZ PINEDA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JUNIO 2021



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



# **Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores**

**Estados que integran la Región:**

**Coahuila**

**Nuevo León**

**Tamaulipas**

**San Luis Potosí**

**Zacatecas**

CÁTEDRA

UNESCO

**CECILIA BRASLAVSKY:**

Formación docente para la innovación  
de la educación





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

## **DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS**

San Luis Potosí, S.L.P., 1 de junio de 2021.

**C. MTRO.  
MOISÉS ANTÚNEZ GARCÍA  
P R E S E N T E. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **TRABAJO DE TESIS** titulado: "**COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE, UNA POSIBILIDAD HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**", encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

**A T E N T A M E N T E**

**Vo. Bo.**

**LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN**  
Coordinador Regional del Doctorado



**JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS**  
Director de la Unidad

"2021, Año de la solidaridad médica, administrativa y civil, que colabora en la contingencia sanitaria del COVID 19"

## **AGRADECIMIENTOS**

A la UPN como institución formadora de grandes maestros mexicanos.

Al personal académico que me acompañó en este trayecto, la calidad en su formación y experiencia, fueron importantes fuentes de aprendizaje y motivación.

A las Doctoras María del Rosario Auces Flores y Juanita Méndez Pineda por acompañarme en este proceso de aprendizaje y formación, valoro mucho su paciencia y confianza.

Al personal docente y administrativo que conforman la USAER, gracias por permitirme conocerlos aún mejor y sorprenderme siempre con su disposición y profesionalismo.

## **DEDICATORIAS**

A mi padre y a mi madre, por siempre acompañarme en cada reto y propósito, eternamente agradecido.

A mi familia por intentar siempre comprender mis compromisos y disfrutar al máximo las oportunidades.

A mis hermanos, mis mejores amigos a quienes invito siempre a superar sus límites y alcanzar sus metas.

## ÍNDICE

|   |            |
|---|------------|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> .....  | <b>iv</b>  |
| <b>ÍNDICE</b> .....   | <b>v</b>   |
| <b>SIGLAS Y ACRÓNIMOS</b> .....   | <b>vii</b> |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO I: DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE</b> .....               | <b>5</b>   |
| 1.1 Elementos para problematizar.....   | 5          |
| 1.1.1 La educación especial y la educación inclusiva en el Sistema Educativo Mexicano.....                              | 5          |
| 1.1.2 Formación docente para la educación inclusiva.....  | 12         |
| 1.2 Marco Contextual.....   | 15         |
| 1.2.1 De la segregación a la inclusión.....   | 15         |
| 1.2.1.1 Educación inclusiva, una política internacional.....  | 15         |
| 1.2.1.2 La Educación Inclusiva en México.....   | 26         |
| 1.2.1.3 Retos de la Licenciatura en Educación Especial frente al perfil de ingreso al Servicio Profesional Docente..... | 33         |
| 1.2.1.4 Propuestas de formación continua en Zacatecas 2009-2017.....  | 39         |
| 1.2.1.5 Estrategia de actualización en equidad e inclusión educativa.....   | 44         |
| 1.2.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la formación continua.....  | 46         |
| 1.3 Estado del arte.....  | 52         |
| 1.4 Preguntas de investigación.....   | 57         |
| 1.4.1 Pregunta general:.....  | 57         |
| 1.4.2 Preguntas específicas:.....   | 58         |
| 1.5 Objetivos.....  | 58         |
| 1.5.1 General:.....   | 58         |
| 1.5.2 Específicos:.....   | 58         |
| <b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE</b> .....     | <b>60</b>  |
| 2.1 Educación inclusiva.....  | 60         |
| 2.1.1 La diversidad y su cultura.....   | 61         |
| 2.1.1.1 Concepto de diversidad.....   | 61         |
| 2.1.1.2 La cultura de la diversidad.....  | 67         |
| 2.1.2 La educación inclusiva: un derecho y un proceso.....  | 71         |
| 2.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....   | 77         |
| 2.2.1 Conceptualización.....  | 77         |
| 2.2.2 Condiciones y principios.....   | 80         |
| 2.2.3 Procesos de desarrollo.....   | 86         |
| 2.3 Reflexión de la práctica profesional.....   | 88         |
| 2.3.1 El profesional reflexivo.....   | 88         |
| 2.3.2 Análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva multidimensional.....                                  | 91         |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>97</b>  |
| 3.1 La Investigación-Acción.....  | 97         |
| 3.1.1 Características y ciclos de la Investigación-Acción.....  | 99         |
| 3.1.2 Comunidad Profesional de Aprendizaje. Un ejemplo de Investigación-Acción.....   | 101        |
| 3.1.3 Técnicas, instrumentos, manejo y análisis de datos.....   | 103        |
| 3.1.3.1 Proceso de categorización.....  | 106        |
| 3.1.3.2 Triangulación .....   | 113        |
| <b>CAPÍTULO IV: DE USAER A COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE ....</b>  | <b>115</b> |
| 4.1 Los inicios de una Comunidad Profesional de Aprendizaje .....   | 115        |
| 4.2 La necesidad emergente de formarnos. Reflexión inicial.....   | 117        |
| 4.2.1.1 Preparando el primer encuentro. Fase previa.....  | 120        |
| 4.2.1.2 La incertidumbre, el temor a lo nuevo y a fallar.....   | 123        |
| 4.2.1.3 Los espacios y tiempos, elementos a superar.....  | 124        |
| 4.2.1.4 De obstáculo a propósito de la Comunidad Profesional de Aprendizaje. Educación especial versus educación inclusiva..... | 128        |
| 4.2.1.5 De USAER a Comunidad Profesional de Aprendizaje. La actitud, un elemento valioso e indispensable.....                   | 132        |
| 4.2.1.6 Factores que facilitaron. Aprovechando oportunidades.....   | 136        |
| 4.2.1.7 Beneficios para todos, intereses y compromisos comunes.....   | 137        |
| 4.2.1.8 Confianza para aprender de todos. Reconociendo capacidades.....   | 139        |
| <b>CAPÍTULO V: COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN DESARROLLO .....</b>   | <b>143</b> |
| 5.1 Por dónde empezamos .....   | 143        |
| 5.1.1 Construyendo acuerdos.....  | 144        |
| 5.1.2 La escuela en la que estudié. Reflexión.....  | 145        |
| 5.1.3 Análisis de las prácticas de los docentes de educación especial y regular.....  | 148        |
| 5.2 Identificando las primeras necesidades de formación. Planeación.....  | 152        |
| 5.3 Formación conjunta en Comunidad Profesional de Aprendizaje. Acciones.....   | 154        |
| 5.4 Aprendiendo con todos y de todos.....   | 158        |
| 5.4.1 Mejora de la práctica docente.....  | 159        |
| 5.4.2 La función del coordinador.....   | 163        |
| 5.4.3 Liderazgo académico: el nuevo reto. Reflexión Final.....  | 167        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>171</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>  | <b>181</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>195</b> |

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

### SIGLAS Y ACRÓNIMOS

### SIGNIFICADO

|         |   |
|---------|---|
| AEL     | Autoridad Educativa Local   |
| ANMEB   | Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica                                 |
| BAP     | Barreras para el Aprendizaje y la Participación   |
| CA      | Comunidad de Aprendizaje  |
| CAM     | Centro de Atención Múltiple   |
| CDPD    | Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad                                 |
| CIE     | Conferencia Internacional de Educación  |
| CONAFE  | Consejo Nacional de Fomento Educativo   |
| CPA     | Comunidad Profesional de Aprendizaje  |
| CTE     | Consejo Técnico Escolar   |
| DGESPE  | Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación                    |
| DOF     | Diario Oficial de la Federación   |
| EPT     | Educación para Todos  |
| FEAPS   | Federación Española de Asociaciones Pro Subnormales   |
| I-A     | Investigación-Acción  |
| LEE     | Licenciatura en Educación Especial  |
| LGE     | Ley General de Educación  |
| LSPD    | Ley del Servicio Profesional Docente  |
| NEE     | Necesidades Educativas Especiales   |
| PNFEEIE | Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa |
| PNT     | Plataforma Nacional de Transparencia  |
| RME     | Ruta de Mejora Escolar  |
| SEDUZAC | Secretaría de Educación de Zacatecas  |
| SEM     | Sistema Educativo Mexicano  |
| SEP     | Secretaría de Educación Pública   |
| SPD     | Servicio Profesional Docente  |
| UDEEI   | Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva  |
| UNESCO  | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura                |
| USAER   | Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular   |
| PIIE    | Programa para la Inclusión y Equidad Educativa  |

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pertenecientes a educación especial, han presentado cambios significativos en materia normativa, así como en su misión, las formas de intervención, perspectivas sobre el concepto de discapacidad y la respuesta educativa a la diversidad. A partir de estos cambios se busca que los servicios logren promover y desarrollar ambientes de aprendizaje inclusivos, así como prácticas docentes que se distingan por responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes e incidir en la comunidad escolar para que esta tome las decisiones pertinentes y realice los cambios necesarios que garanticen el acceso, aprendizaje, permanencia y participación de todos los estudiantes.

Para lograr estos objetivos se busca que los profesionales de la educación especial promuevan y desarrollen de manera conjunta con el personal docente de las escuelas en sus diferentes niveles (preescolar, primaria, secundaria y educación media superior) y modalidades, estrategias específicas y diversificadas. Las primeras de ellas se encuentran enfocadas en ofrecer los recursos, métodos y materiales determinados para estudiantes que se encuentran en condición de discapacidad o que presentan problemas significativos de aprendizaje, lenguaje, socialización o conducta. Por su parte las estrategias diversificadas se destinan para responder educativamente a todos los estudiantes, con o sin discapacidad, considerando los diferentes estilos, ritmos, canales, intereses y necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando el ejercicio pleno al derecho a la educación.

Transitar de un modelo rehabilitatorio e individualista a uno que apoye a las escuelas y su comunidad (alumnos, padres de familia y maestros), demanda de los profesionales de la educación especial una serie de habilidades y conocimientos que les permitan desarrollar acciones conjuntas



de orientación y asesoría sobre temas específicos y generales que posibiliten a maestros y padres de familia implementar acciones en beneficio del aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, con mayor énfasis en aquellos que se encuentran en condición de discapacidad o que se enfrentan a alguna barrera producto de la interacción, las decisiones o la cultura escolar.

En la misma medida, se espera que el profesional de la educación especial sea capaz de trabajar de manera conjunta con los maestros de la escuela, independientemente del nivel y modalidad educativa, acompañándolos en importantes procesos como la evaluación, la elaboración de planificaciones diversificada, diseño y uso de recursos o materiales necesarios, así como la enseñanza conjunta o coenseñanza.

Esta serie de actividades a desarrollar en la comunidad educativa, sus contextos y múltiples ámbitos, representan para los profesionales de la educación especial múltiples retos que asumir y enfrentar, uno de ellos que resulta de gran trascendencia es el relacionado con la falta de una estrategia conjunta que posibilite una formación continua sobre los temas de educación inclusiva.

Ante esta situación las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) representan una oportunidad para los colectivos de formalizar el trabajo que muchos de ellos ya realizan en beneficio de la institución en la que se desempeñan, también es una oportunidad para comenzar a unificar esfuerzos, visiones e interés con miras a ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes y que favorezca en todo momento su logro educativo, para ello estos colectivos organizados y funcionando en comunidad tienen posibilidades de plantear, desarrollar y analizar acciones eficaces de formación, convirtiéndolos en espacios que se distingan por la participación activa de cada integrante del colectivo.

Para lograrlo, es imprescindible asumirse como parte de una comunidad, de un colectivo que busca conocer los diferentes intereses, expectativas, dudas, propuestas y liderazgos en los ámbitos profesionales, si bien, esto no es una tarea fácil, tampoco significa que no sea posible desarrollarla, esta comunidad en un centro de trabajo representa, una oportunidad de formación, trabajo conjunto y mejora de las prácticas profesionales que promuevan una educación inclusiva.

En un primer Capítulo se aborda la situación actual de la educación inclusiva y cómo ésta demanda de la educación especial una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que lleven a una reorientación de las prácticas profesionales que, hasta la fecha, se han venido realizando y que se caracterizan aún en la mayoría de los casos, por trabajar desde la perspectiva de la satisfacción de necesidades educativas especiales, por medio de prácticas individuales, normalizadoras y en algunos de los casos terapéuticas y rehabilitatorias. De igual forma, se realiza un análisis de las estrategias y temáticas de formación que se han desarrollado en la educación especial y cómo éstas han tenido un bajo impacto en la generación de ambientes inclusivos en las escuelas regulares.

En el Capítulo II se presenta el marco teórico correspondiente a la Educación Inclusiva, así como sus principales conceptualizaciones desde varias perspectivas las cuales van desde los Derechos Humanos hasta una visión emancipadora de algunos grupos tradicionalmente considerados como minorías. De la misma manera se presentan los elementos conceptuales y teóricos en relación a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, sus características, fines y propuestas de conformación y desarrollo.

En un tercer Capítulo se da cuenta de los elementos metodológicos sobre la Investigación-Acción, mismo que representa el enfoque metodológico sobre el cual, se diseñó y desarrolló la

presente investigación, así mismo se presentan también las técnicas e instrumentos implementados. Se concluye el capítulo describiendo *grosso modo* el manejo, análisis e interpretación de la información obtenida.

En el Capítulo IV se comienzan a desarrollar las categorías y pre categorías, tanto apriorísticas como emergentes de la puesta en marcha de la CPA con personal de una USAER como una estrategia de formación continua y colectiva que le permita al personal de educación especial apropiarse de diversos elementos (teóricos, normativos, conceptuales y prácticos) con el propósito de favorecer una educación inclusiva. En este apartado se presenta la *Reflexión Inicial*, la cual marca la apertura de los ciclos que distinguen a la Investigación-acción.

En el Capítulo V, se describen las acciones de formación conjunta que se desarrollaron bajo la dinámica de CPA, los acuerdos establecidos, retos, inquietudes, acciones emprendidas, así como elementos y aspectos que pueden considerarse como mejora de la práctica profesional y que abonan a la educación inclusiva. En este mismo apartado, se da cuenta de las fases desarrolladas por la comunidad y se concluye con una reflexión final que permite vislumbrar un nuevo reto para la comunidad y sus miembros.

Finalmente, en las conclusiones se presentan los principales procesos, logros y retos de esta comunidad profesional, así como algunas consideraciones que pueden resultar de interés para quien desee conformar una CPA o investigar más sobre esta estrategia de formación.

# **CAPÍTULO I**

## **DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

*«Creemos y proclamamos que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos»  
(UNESCO, 1994, p. 7).*

### **1.1 Elementos para problematizar**

#### **1.1.1 La educación especial y la educación inclusiva en el Sistema Educativo Mexicano.**

Recorrer los antecedentes de la educación especial en nuestro país desde las perspectivas de los enfoques de atención y población objetivo, permite identificar algunos retos y dificultades en el ámbito de la formación continua de los profesionales en servicio. En este apartado se presentan los principales momentos por los cuales atravesaron los servicios de educación especial hasta antes de concebirse como el antecedente inmediato de la educación inclusiva.

Desde los albores de la educación especial, se han presentado dificultades relacionadas con la falta de una formación inicial y continua para brindar una atención educativa donde los estudiantes se vean favorecidos en la calidad de sus aprendizajes e inclusión social. Un primer antecedente con relación a la necesidad de formación para la atención educativa de las personas en situación de discapacidad, se encuentra en la limitante enfrentada por Ignacio Trigueros, quien siendo Alcalde Municipal de la Capital del país, funda en 1870 la Escuela para Ciegos, él mismo debió investigar y aprender los métodos para enseñar a los alumnos que acudían a ella, se encontró también “con obstáculos tales como los costos de traer personal especializado del extranjero, por carecer México en ese tiempo de profesionales en el campo” (SEP, 2010, p. 26).

Gradualmente este tipo de instituciones benéficas se convirtieron en instituciones educativas, las cuales se fueron fortaleciendo con la integración de personal especializado bajo un enfoque médico como respuesta a la población infantil en situación de discapacidad, este personal especializado desarrolló y suministró tratamientos médicos y pedagógicos; se consideraba incluso que los alumnos debían ser atendidos de manera conjunta entre el médico y el maestro, quien debía contar con conocimientos teóricos y prácticos de otras disciplinas que le permitieran distinguir en el niño, su estado mental y moral para poder atenderlo.

Es este mismo enfoque, el que determinó el modelo operativo de las instituciones que ofrecían una educación especial, así como de los modelos de formación de especialistas en las áreas médica y educativa durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. De tal manera que la formación debía brindar las herramientas necesarias para responder a las diversas necesidades de las personas en situación de discapacidad y demás condiciones, debiendo observarse una congruencia y corresponsabilidad entre los planes de estudio, los beneficiarios del servicio y la formación continua de los maestros-especialistas.

En el ámbito mundial, a finales del siglo XX entre 1974 y 1978, se desarrolló una investigación por un comité de expertos en educación de Reino Unido, este estudio pretendió analizar si el enfoque médico favorecía la inserción educativa y laboral de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales –términos usados en la época- en Inglaterra, Escocia y Gales. Los resultados y recomendaciones se presentaron a través del Informe Warnock (García, 2009; Murillo, 2003), el cual representó un antecedente de suma relevancia pues mostraba el interés y exigencia de los padres y defensores de los derechos humanos de los niños en situación de discapacidad para que recibieran una educación y atención fuera de instituciones especializadas y exclusivas para ellos.

Por su parte, el gobierno de Reino Unido pugnaba porque las diferentes instituciones que trabajaban alrededor de las discapacidades y las deficiencias inherentes lograran unificar los saberes, administraran eficazmente los recursos destinados para esta atención mejorando así el gasto educativo y al mismo tiempo buscar la inserción laboral y productiva de las personas en situación de discapacidad. Ambos planteamientos, el de los defensores y el del gobierno, coincidieron de tal manera que surgió la integración educativa como política para aprovechar las instalaciones, los recursos humanos y financieros ya existentes, así como con el presupuesto destinado para atender a los alumnos que se encontraban en instituciones exclusivas. Alcanzando de esta manera la pretendida desinstitucionalización de los servicios de educación especial y la integración escolar como posibilidad y derecho de los alumnos.

Esta serie de acciones fueron más allá de los objetivos inmediatos, se consolidaron algunas conceptualizaciones e ideas sobre las necesidades educativas que presentaban “los discapacitados y deficientes” -términos usados en esa época-, así como el de la diversificación de las trayectorias escolares acorde a las necesidades percibidas. Estos planteamientos tuvieron impacto en diferentes escenarios, superaron la necesidad local de un gobierno y de un sector de la población, de tal forma que fueron el punto de partida de las discusiones convocadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) alrededor de la educación especial, específicamente en materia de derechos humanos, ejemplo de ello fue la convocatoria que emitió para la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Aprobándose así en 1994 la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

Resulta esencial retomar de manera general las conclusiones de esta importante conferencia ya que tuvieron gran impacto en las políticas educativas de algunos países, así como en sus

sistemas escolares y líneas de acción de la educación especial, entre las que destacaron el principio de la integración y la construcción de instituciones escolares eficaces para todos, el concepto de necesidades educativas especiales y más aún, la necesidad de satisfacerlas confiriendo a la sociedad y sus sistemas educativos, la posibilidad y responsabilidad de velar por los derechos humanos, entre ellos, el acceso y la permanencia en la educación básica.

Entre los cambios impulsados en esta declaratoria, se encuentran: la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad, la mejora del ambiente para el aprendizaje priorizándolo a éste en todo momento; otras hacen énfasis en caracterizar a los sistemas educativos como equitativos, de calidad, igualitarios, justos, integradores y agentes de cambio de las desigualdades sociales. Destacó también la supresión de la discriminación de las que son objetos los alumnos y grupos desasistidos como pueden ser:

“los niños pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan en las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación” (UNESCO, 1994, p. 6).

La Declaración de Salamanca 1994 significó para la educación especial en México, como para muchos otros países, la necesidad de reestructurar teórica y conceptualmente lo referente a la atención a los alumnos en situación de discapacidad, adoptando y ajustando conceptos como los de integración educativa, necesidades educativas especiales y diversidad; de tal forma que el sistema educativo fuera capaz de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos concertando acciones entre todos los subsectores, así como las formas y modalidades de la educación. El fortalecimiento académico del personal docente de educación especial y regular

significó una de las acciones que mayor impacto tuvo en nuestro país. En nuestro sistema educativo, se asumió que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) aparecen cuando “un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio” (García et al., 2002, p. 50).

En ese sentido, se reconoce que para la satisfacción de estas necesidades se requieren de diversos apoyos y recursos como pueden ser: profesionales, curriculares, materiales o arquitectónicos que le permitan al alumno alcanzar, en la medida de lo posible, el desempeño del resto de sus compañeros.

Años más tarde, la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad definió a la discapacidad como: “un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas que presentan alguna deficiencia y las barreras debidas al entorno y actitud, evitando así su participación plena y efectiva en la sociedad” (CDPD, 2006, p. 6).

No hacer esta reconceptualización sobre el concepto de discapacidad, desde la perspectiva de (Skrtic, 1996; Auces, 2013) significaría, concebir a las discapacidades como defectos biológicos y psicológicos de los individuos que, en el mejor de los casos, son tratados mediante la aplicación de prácticas que se distinguen por el uso del conductismo. Desde la educación especial, se debe empezar a concebir la discapacidad como un constructo social que incluye relaciones políticas y culturales amplias, de tal forma que el aprehender y asumir una base teórica, posibilitaría asumir y comprender de una manera pertinente la diversidad.

Este y otros cambios tan significativos en la manera de mirar a la discapacidad representan un parteaguas, puesto que la formación docente inicial y continua, aspectos legales, normativos y



líneas de acción de la educación especial debieron ajustarse gradualmente procurando el desarrollo de habilidades profesionales e institucionales que permitieran cambiar de una visión del *déficit* hacia una centrada en las posibilidades y el derecho pleno a la educación. Algunos de estos cambios tuvieron su origen a partir de las sugerencias emitidas por importantes organismos internacionales, investigadores, así como movimientos sociales de personas en situación de discapacidad o colectivos que los representan.

Este cambio de visión y perspectiva, representa la necesidad de replantear las acciones y enfoque de la educación especial encaminándola hacia una educación inclusiva y su estrecha asociación con el concepto de diversidad, concepto que representa una realidad existente en las aulas y escuelas y que está al mismo tiempo, conformada por todos sin menosprecio de quien se encuentra en riesgo de exclusión o vulnerabilidad como pueden ser: estudiantes provenientes de grupos étnicos, lingüísticos, sociales, culturales, económicos, religiosos, en situación de discapacidad, entre otros que confluyen en las instituciones educativas y que tienen el mismo derecho a acceder, permanecer y recibir una educación de calidad.

La educación inclusiva se presenta al Sistema Educativo Mexicano (SEM) como un reto de grandes dimensiones que busca de manera gradual, generar instituciones y sistemas educativos con políticas, prácticas y culturas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos y, al mismo tiempo recibir una educación de calidad. Especialmente aquéllos que se enfrentan a diversas barreras que limitan su aprendizaje y participación en el contexto áulico, escolar y/o socio-familiar.

Los niveles que conforman a la educación básica han sido partícipes y testigos de las diferentes estrategias que se han implementado en materia de educación inclusiva, aunque el impacto y nivel de concreción no ha sido el esperado, por lo que aún quedan temas y acciones

pendientes. alguna de estas acciones tiene que ver con la formación continua de los maestros en servicio que les permita vincular, aplicar y dar seguimiento a esas estrategias propuestas. Por otro lado, el servicio de educación especial ha pretendido redirigir su campo de acción desde el modelo de integración educativa hacia la educación inclusiva. Esta tarea pone al descubierto algunas deficiencias y áreas de oportunidad en temas de formación continua del personal, lo que implica que el modelo de atención encaminado a la integración educativa se convierte en una posible contradicción ante la educación inclusiva.

Los grupos y alumnos en riesgo de vulnerabilidad (Díaz & Pinto, 2017; Garza, 2014) en el contexto escolar, existen y requieren que la institución sea capaz de identificar de manera objetiva las barreras a las que se enfrentan, planificar acciones y desarrollar en la comunidad escolar una cultura de valoración, respeto y tolerancia a la diversidad.

Hasta hace un par de años la educación especial se concebía como una modalidad de la educación básica que tenía como propósito además de identificar; “prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2017a). Esta atención se realizaría acorde a sus propias condiciones, ritmos y estilo para aprender dentro de un contexto incluyente enmarcado por los principios de respeto, tolerancia, no discriminación, igualdad y perspectiva de género.

A pesar de que esta definición consideró el enfoque de la educación inclusiva, no terminó del todo por promover una educación para todos, predomina aún, la atención especializada o individualizada, las adecuaciones y ajustes curriculares y la normalización del nivel curricular de los alumnos con o sin discapacidad, sigue siendo una tarea pendiente el concebir y crear un

contexto incluyente, donde el punto de inicio sea la identificación de aquellas actitudes, decisiones, prácticas, prejuicios y/o acciones que pueden representar barreras para los estudiantes en su aprendizaje y participación para después, generar proyectos de trabajo colectivo (en todos los ámbitos) a favor de todos los estudiantes.

En la última administración de gobierno federal, se realizó en 2019 una modificación al Artículo 3ro Constitucional, la cual considera en diferentes aspectos filosóficos y normativos a la inclusión como característica de la educación que oferta el Estado, estas modificaciones conllevan también la armonización de la Ley General de Educación (LGE) 2019, la cual plantea importantes precisiones sobre la educación inclusiva y el papel de la educación especial para lograrla. En este momento es preciso mencionar que este servicio educativo buscará la equidad e inclusión, estará disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, y brindará apoyo especializado a los estudiantes en situación de discapacidad, aptitudes sobresalientes, condiciones especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

### **1.1.2 Formación docente para la educación inclusiva.**

La educación especial; sus enfoques, propósitos y, por ende, la formación de maestros de este servicio educativo ha guardado estrecha relación con el concepto de discapacidad y los avances que en materia de investigación educativa se han realizado.

Las opciones de formación continua para el nivel de educación especial, desde hace años se han desarrollado dentro de los espacios regulares, con profesores de diferentes niveles educativos y aunque, estos espacios podrían convertirse en oportunidades de formación mutua, las

dinámicas de formación o autoformación de colectivos terminan siendo en muchas ocasiones, prácticas artificiales de formación.

Aunado a ello, la multidisciplinariedad del personal que labora en el nivel de educación especial es muy amplia, pues incluye desde maestros especialistas, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas físicos, médicos escolares, instructores de taller laboral y asistentes educativos, no todos formados con el mismo enfoque, generándose así espacios de formación conjunta en los que confluyen las distintas visiones que subyacen a la formación profesional con predominio del deficitario, terapéutico, rehabilitador e integrador; se observa así una discrepancia significativa, lo cual genera diferentes formas de trabajo, en algunas ocasiones divergentes o contradictorias a lo establecido en los planes de estudio vigentes, así como en las normas o reglas de operación y funcionamiento de los servicios de educación especial, mismos que muestran diferencias en sus enfoques, propósitos y líneas de acción.

Por tanto, la formación o especialización de cada área debe abordarse desde un enfoque inclusivo, no sólo disciplinar, para atender a los aspectos curriculares, normativos, filosóficos, pedagógicos y metodológicos que los orientan.

Actualmente existen varios documentos que establecen el funcionamiento o propósitos de los servicios de educación especial, algunos de ellos con aplicabilidad a nivel nacional y otros sólo para algunos estados, los principales documentos son: Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011), Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2014) y finalmente las modificaciones a la LGE (2019).

Cuando se hace referencia a formación docente en y para una educación inclusiva, no se debe responsabilizar a una instancia de promoverla o administrarla como pudiese ser la educación especial. La educación regular, sus aulas, espacios y procesos juegan un papel de vital importancia, pues es ahí, donde se llevan a cabo importantes procesos de aprendizaje, socialización, inclusión y puesta en práctica de todos los derechos humanos.

Tanto en educación regular como en educación especial se requieren acciones eficaces y de colaboración mutua que permitan avanzar hacia el logro de estos objetivos. La formación continua encaminada a la construcción de escuelas inclusivas (López-Vélez, 2018; García, 2019), es uno de los principales requerimientos del sistema escolar. Ahora bien, aun cuando las autoridades educativas han diseñado diferentes estrategias que van desde la modificación y creación de aspectos legales y normativos en materia educativa, hasta la difusión en las escuelas de programas que promueven la equidad educativa y atención a la diversidad, hacen falta estrategias específicas que faciliten al personal de las escuelas y de educación especial contar con los conocimientos, habilidades y aptitudes que les permitan formarse en y para la educación inclusiva.

Promover y asumir la perspectiva de la educación inclusiva demanda entonces del personal de educación especial contar los elementos necesarios que les permita transitar de una visión donde la integración a la escuela regular de alumnos en situación de discapacidad es la prioridad, a una perspectiva donde se asuma el compromiso de garantizar la inclusión de todos los alumnos a través de acciones de enseñanza compartida, orientación, asesoría e identificación de BAP que pudieran limitar el aprendizaje, acceso y participación de alumnos sin importar su condición o posibles limitantes.

Ante ello, se vislumbra una problemática relacionada con la falta de una estrategia de formación continua y colectiva que permita el mejoramiento del desarrollo profesional en aspectos teóricos, conceptuales, pedagógicos y metodológicos entre los profesionales de la educación especial, posibilitando de esta manera la generación de prácticas inclusivas y se logre al mismo tiempo, incidir en los diferentes contextos en los que se desempeñan profesionalmente.

## **1.2 Marco Contextual**

### **1.2.1 De la segregación a la inclusión.**

#### **1.2.1.1 *Educación inclusiva, una política internacional.***

El avance de las sociedades en ámbitos como la tecnología, la ciencia, la cultura, las artes y educación ha posibilitado obtener un notable desarrollo de los sectores sociales que resultan de ello directa o indirectamente beneficiados, por ejemplo, los avances de la ciencia en el campo de la medicina permiten que los procedimientos quirúrgicos sean realizados con instrumental avanzado, menos invasivos, más rápidos y con tiempos de recuperación más cortos. Pero, por otro lado, el avance de la ciencia en la mecatrónica ha logrado prescindir de la mano de obra; mecanizando y automatizando algunos procedimientos, desempleando a cientos y miles de personas que ya no contarían con el beneficio y derecho a la seguridad social, y acceder a estos avances de la medicina, lo que resulta imposible debido a la falta de recursos económicos para solventar la atención médica con la que se contaba; como derecho adquirido.

Los avances y logros conllevan entonces a generar situaciones que dejan fuera a sectores sociales desprotegidos, quizá por ser considerados como poco productivos, no rentables o que implican una mayor carga e inversión de recursos. La sociedad misma excluye y genera una brecha

de desigualdades cada vez más amplia y representa entonces, todo un reto disminuir o eliminar las formas de discriminación o exclusión.

El ámbito de la educación no es la excepción, existe una mayor exigencia en que los sistemas educativos presenten mejores resultados, una mayor cobertura y calidad. Estos sistemas buscan entonces, atender al llamado de la mejora intentando destacar en los criterios de evaluación, mismos que representan el punto de referencia con países similares. Dejando entonces en el sistema educativo, algunos sectores desatendidos o problemas que no son intervenidos de manera inmediata, sólo se emplean estrategias paliativas, más no una intervención eficaz.

La escuela como institución social, debe entonces intervenir de manera integral en el abatimiento de las consecuencias de los diferentes fenómenos sociales y que impactan en el desarrollo social, emocional, personal y educativo de los estudiantes. No hacerlo, significaría validar esas prácticas excluyentes y condenar a los estudiantes a convertirse en espectadores de las consecuencias y efectos negativos. Es la escuela y la educación, la que debe construir las sociedades, ese diseño y construcción implica generar prácticas y culturas inclusivas que puedan replicarse durante toda la vida escolar, social, personal y laboral de los futuros miembros de las sociedades. La inclusión social, se daría entonces mediante la educación inclusiva, inclusión que significaría la emancipación de sectores que tradicional y contemporáneamente se encuentran en riesgo de ser excluidos o discriminados como los son: estudiantes de origen étnico, provenientes de grupos sociales con diversidad lingüística, migrantes, alumnos en situación hospitalaria o de, discapacidad, enfermedad entre muchos otros en riesgo de ser excluidos.

La cohesión social y respeto a los derechos de todos los individuos de la sociedad, debe convertirse entonces en la exigencia y prioridad de los sistemas de gobierno y las estructuras

sociales que lo conforman. El acceso a la educación aún sigue siendo un tema pendiente para muchos de los países que signaron su compromiso en la Declaración de Educación para Todos (EPT), pues para 2008 aún existían 72 millones de niños que no accedían a la educación, mientras que, por otro lado, hay quienes acuden, pero no a una educación de calidad sobre todo en aquellas localidades que carecen de condiciones sociales y económicas favorables.

Es decir, la educación es “casi para todos” y es de calidad para quienes cuentan con mejores condiciones. Entre los problemas de cobertura y calidad, emerge otro que tiene que ver con la equidad. Entendiéndola en su concepción más amplia como la satisfacción de las necesidades particulares de quienes reciben una educación, misma que sea igualitaria, justa y de calidad.

Sistemas educativos incluyentes y equitativos, buscan la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes accedan y gocen del derecho a la educación, mientras que la equidad radicaría en satisfacer las necesidades individuales de todos los que ingresan a ese sistema educativo, por su parte la inclusión pugnaría por la participación activa de todos los sectores y grupos sociales que acuden a la escuela, desde las “minorías”, las subculturas, las diferencias; es decir lo heterogéneo, lo diverso. Sin importar las diferencias, se deben recibir las mismas oportunidades desde sus peculiaridades para acceder, permanecer y egresar de un sistema educativo que aminore brechas sociales desde las aulas y en todos los espacios escolares y sociofamiliares.

La equidad educativa (Cohen, 1996; Schleicher, 2006; Jiménez & Aguado, 2010) va muy de la mano con la inclusión, puesto que la primera busca hacer válido, y exigir de ser necesario, el derecho a la educación. La inclusión buscaría entonces ser un elemento que distinga a los sistemas educativos, promoviendo que ese derecho al acceso sea de calidad como acto de justicia social



mediante la identificación y eliminación progresiva y comprometida de todos los obstáculos propios o externos que impidan la participación y aprendizaje de todos los que acuden a la escuela.

Sin embargo, la equidad no sería suficiente ante sistemas educativos que la asumen como algo compensatorio y que generalmente la traducen en recursos materiales, ya sean libros, equipos o diferentes capacitaciones a maestros, los críticos de esta perspectiva como Aguilar (2016) consideran que esto se reduce a más de lo mismo y representa otra estrategia para atender las diferencias y deficiencias, pero no busca la redistribución social de conocimientos significativos, lo cual, sería justo.

Como se percibe, además de la equidad, la justicia social en la educación o como lo sugiere la perspectiva misma, la justicia escolar, guarda una estrecha relación con la educación inclusiva, sería inconcebible entender y aceptar un sistema educativo, institución o aula injustos, por el contrario, recientemente se han generado y ha cobrado cada vez más peso, un importante movimiento (Aguilar, 2016; Tedesco, 2012; Veleda et al., 2011) que pugna por la generación de políticas públicas justas, así como actividades escolares y docentes que adopten la justicia como una estrategia de transformación social. Esta visión sobre la justicia escolar asume que la simple distribución de recursos y materiales compensatorios a sectores identificados como asistidos o marginados, representa en sí mismo, un acto de injusticia y sólo reproduce las desigualdades sociales.

La justicia escolar se compone de tres elementos que posibilitan la generación de transformaciones sociales desde la escuela, el primero de ellos es la (re) distribución de recursos y más que materiales, simbólicos, es decir conocimientos y aprendizajes. El siguiente componente propuesto es el reconocimiento, el cual busca que todos los sectores sociales se reconozcan como

iguales, en igualdad de valor, condición, estima, respeto y prestigio, no hacerlo significaría que existen grupos sociales superior, con mayores derechos o con derecho de estar sobre otros, es decir no habría lugar para la participación paritaria.

Estos dos elementos de la justicia escolar la redistribución y reconocimiento, requieren de otra dimensión que funcionaría como el medio y el cómo de la justicia, es decir la política, la cual implica reconocer y garantizar que se forma parte de una sociedad, que se tienen derechos y acceso a los mismos, que existen los procedimientos para la toma de decisiones, pugnas y debates. Sin esta tercera dimensión, es posible que existan “representaciones fallidas, que es la injusticia política más recurrente” (Fraser et al., 2018, p. 43).

La calidad educativa forma parte indiscutible de la educación inclusiva, al referirse a una educación de calidad para todos y con todos se hace alusión a una construcción colectiva donde se reconozca y garantice que “cada alumno y alumna importa y cada alumno y alumna importa por igual” (UNESCO, 2017, p. 13). La calidad en la educación no puede reducirse a la inversión y gasto económico en la escuela o aula, sino a formas de enseñar, convivir, participar y aprender, formas que garanticen que todos aprendan, que aprendan lo mejor, que aprendan de la mejor manera, que existan experiencia de aprendizaje de calidad y que existan relaciones interpersonales, de convivencia, cálidas, de respeto e inclusivas. Tal como lo proponen Miles & Singal (2010) la educación inclusiva está ligada al reconocimiento y valoración de la diversidad humana, pero además a la calidad de la educación y por supuesto a la justicia social.

La preparación de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) “Educación Inclusiva: el camino del futuro”, contempló actividades como talleres, reuniones con organismos de gobierno y de la sociedad civil y conferencias en diferentes latitudes del mundo con el propósito de iniciar

un proceso consultivo que permitió conocer los principales desafíos y el estado actual de la educación inclusiva, de igual manera por regiones; se lograron priorizar los desafíos “que se deberían abordar para avanzar en la teoría y en la práctica de la educación inclusiva” (Operti, 2009, p. 2). Entre los principales subtemas que permearon en estas reuniones regionales, se retoman aquellos que se consideran significativos en este estudio:

- El reconocimiento que los modelos clásicos de integración han posibilitado más bien la incorporación en los niveles de infraestructura y de equipamientos más que en relación a desarrollar propuestas curriculares que enfatizan la diversidad de enfoques pedagógicos y de las prácticas de enseñanza para poder responder a las múltiples expectativas y necesidades de aprendizaje de alumnas/alumnos.
- La voluntad de buscar superar el debate integración/inclusión a través de la generación de visiones y prácticas inclusivas en los diversos tipos de escuelas. Toda escuela debe asumir un enfoque inclusivo que contribuya a generar condiciones para el logro de sociedades más inclusivas.
- ¿La sociedad del conocimiento genera más exclusión que inclusión? Se constata una creciente democratización en el acceso al conocimiento, pero, asimismo, las brechas entre grupos sociales tienden a ensancharse en la adquisición de competencias de vida y de aprendizajes básicos.
- El empoderamiento de las comunidades a los niveles locales con el fin de eliminar las barreras que obstaculizan su participación en las escuelas.
- La constatación de la existencia de dos órdenes complementarios de problemas: fuerte resistencia de los docentes a trabajar en escuelas y aulas heterogéneas e insuficiencia de

competencias y conocimientos sobre cómo abordar las diversidades en los perfiles y en las maneras de aprender de alumnas y de alumnos.

- Los currícula de formación docente carecen en general de un marco conceptual y de los instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos.
- Compartir prácticas que parecen funcionar bien en diferentes regiones-trabajo interdisciplinario en equipos docentes; apoyo a los docentes en escuelas comunes en relación a los estudiantes con necesidades especiales; la consideración de las escuelas especiales como centros de recursos; tutorías que impliquen un apoyo pedagógico personalizado; redes de contacto entre escuelas (por ejemplo, comunidades de prácticas docentes) y coordinación estrecha con instituciones sociales (concepción y gestión de políticas sociales).

Estos subtemas y otros más, surgieron de los análisis llevados a cabo en las mesas de trabajo y conferencias donde participaron de manera activa sectores representativos de la sociedad, sistemas de gobierno y educativos de los países miembros, instituciones, expertos y profesionales en las temáticas. Entre las principales conclusiones alcanzadas sobre educación inclusiva, es importante rescatar aquéllas relacionadas con la conceptualización de la misma, alternativas aplicables en los centros escolares, formación profesional y trabajo colaborativo con los sistemas de educación especial existentes.

Uno de los mayores y mejores esfuerzos, tuvo que ver con la conceptualización de la educación inclusiva, la cual se relacionaba y entendía como las prácticas exitosas de integración, y que en diferentes países fue un proceso que se realizó de manera inmediata pues no implicó

bastante tiempo en alcanzar avances. Sin embargo, la integración busca que el alumno forme parte de un sistema educativo en el cual, será apoyado para ser “normalizado” y homogenizarlo al resto de sus compañeros. Por el contrario, la educación inclusiva buscaría que los sistemas educativos se adapten y respondan a la diversidad y ésta sea valorada como un bien. Las prácticas exitosas de integración, no representan entonces a la educación inclusiva, de tal manera que la inclusión social y escolar, conformen una relación o binomio en el cual “la inclusión social contextualiza, sostiene y legitima la educación inclusiva; al mismo tiempo que la educación inclusiva se considera como cimiento para fundar la inclusión social” (Shaeffer, 2008, p. 2).

La educación inclusiva, no será una característica de los sistemas educativos, si se pretende que por sí sola impulse sociedades y cree ideologías, por lo tanto, se requiere entonces que vaya de la mano de otras políticas públicas en los sectores de salud, desarrollo, cultura, entre otros, que respalden y que, de manera sincrónica generen cambios en la sociedad y sus diferentes estructuras en beneficio y reconocimiento de la diversidad. Además de ello, la relación entre los ámbitos debe concretarse con relaciones entre sus instituciones y sectores de la sociedad con el propósito de que se creen y establezcan redes de colaboración en y para la educación inclusiva, de tal manera que esta importante encomienda no corresponda sólo a la escuela, un nivel o modalidad educativa.

Considerando a la escuela como institución y parte fundamental de los sistemas educativos, se considera que sus prácticas, sus currícula (realizando ajustes según necesidades), organización y funcionamiento; debieran distinguirse por ser inclusivos y flexibles y que de manera gradual vayan ajustando las estrategias que en los ámbitos anteriores fuesen necesarias. Ante ello, se vislumbra y pretende que la educación inclusiva no sólo sea considerada como un proceso, sino como una característica de los sistemas educativos y, aun mejor, como un derecho humano que se

base en los principios de protección social, accesibilidad, toma de decisiones, construcción de capacidades y responsabilidad compartida.

En lo relacionado con la formación inicial y continua de los maestros, se logró identificar y determinar la necesidad de una formación para la educación inclusiva que permita generar las condiciones de equidad, que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes a su cargo y responda de manera efectiva a los retos que plantea la educación inclusiva. Ante ello, el maestro en el aula tiene una tarea de grandes dimensiones, pero la institución a la que pertenece debe generar cambios o liderarlo en la sociedad en la que se encuentra inserta, pues la información, sensibilización y generación de culturas inclusivas se realizan de manera correspondida; inclusión social desde la inclusión educativa.

La educación inclusiva desde la perspectiva internacional ha sido conceptualizada de diferente manera, ello acorde al fin que pretende dársele si bien, la mayoría de las conceptualizaciones contienen aspectos comunes, el énfasis que se le da a cada uno de ellos es diferente según la región o institución que encabeza o se apropia de este movimiento internacional. Es decir, existen quienes la perciben como una cuestión de derechos humanos, característica de los sistemas educativos, movimiento social que pugna por la emancipación de los grupos sociales minoritarios o subculturas, política de estado o como proceso por el cual debe transitar la escuela y la sociedad. Se presentan algunas definiciones que, desde el marco internacional, han sido adaptadas o regionalizadas y han marcado estrategias y acciones específicas que más adelante serán revisadas *grosso modo*.

Una de estas perspectivas considera que el cambio del concepto de integración hacia el de inclusión se debe a que este último:

comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio (...) se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal, de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido (Stainback & Stainback, 1999, p. 21).

Esta primera conceptualización pone de manifiesto la necesidad de utilizar otros conceptos que definan y consideren los aspectos filosóficos que se pretenden alcanzar y que definirán el rumbo de las acciones y estrategias. Definir qué es (qué no es) y qué pretende la inclusión, es el primer paso para encaminar los esfuerzos.

El enfoque propuesto por Ainscow (2001) considera a la inclusión como un proceso que implica la participación de los alumnos en las culturas, currícula y comunidades de sus escuelas y al mismo tiempo, una reducción de situaciones que los excluyen en los diferentes ámbitos. Ello sin dejar de considerar que, si bien en la escuela convergen aspectos sociales y culturales del contexto inmediato, existen por el contrario muchos otros que deben desarrollarse fuera de ella. Proponiendo de esta forma, la influencia recíproca del binomio escuela-sociedad.

El concepto inclusión, hace referencia entonces a un proceso que no define acciones concretas, contextos a incidir, actores, ni funciones a desarrollar. Ante ello, la educación inclusiva pretende desarrollar este proceso desde la perspectiva escolar, áulica, social y cultural. Se presenta a continuación una idea de lo anterior, en la cual se hace hincapié en cómo desde la escuela puede generarse la inclusión social de todos y todas quienes forman parte de ella, así como del compromiso y acciones indispensables, la educación inclusiva “es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela...

debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado” (Sánchez, 1996, p. 4). Este sistema de creencias y acciones centran sus esfuerzos en que todos y todas formen parte de algo y del todo al mismo tiempo, sin que alguno se quede fuera, se aparte o sea expulsado. Las acciones deben garantizar que suceda la inclusión, pero al mismo tiempo, eliminar la exclusión.

Otra aportación congruente con esta perspectiva de la educación inclusiva es la que proponen Méndez et al. (2014) al considerar que ésta resalta el valor de las diferencias y plantea el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas para poder hacer vigente el derecho a la educación de todas las personas.

Desde la visión de la transformación de las escuelas, se proponen que el concepto, característica o proceso de la educación inclusiva es el siguiente:

comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa (Blanco, 2010, p. 40).



Desde la perspectiva de organismos internacionales en las que confluyen diferentes países y de las cuales se establecen acciones globales, la educación inclusiva se refiere a

identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación, en la educación inclusiva las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños con discapacidad y sobredotados, niñas, niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el virus de inmunodeficiencia humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados (UNESCO, 2000, pp. 47–48).

Las anteriores acepciones o puntualizaciones sobre la educación inclusiva, son solo algunas que se retoman en este trabajo como referente sobre lo que se está haciendo en el contexto internacional por las principales organizaciones civiles, académicas y organismos internacionales.

#### 1.2.1.2 *La Educación Inclusiva en México.*

El antecedente más inmediato a la educación inclusiva en el SEM es el relacionado con el movimiento de integración educativa (Romero & Lauretti, 2006; Sinisi, 2010; Damm, 2014) mismo que se formalizó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992.

Entre los cambios realizados a la educación especial fue la reorganización de los servicios con los que se contaban, creándose así los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER, instancias encargadas de promover el acceso y permanencia de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad a la educación básica regular, implementando las adecuaciones curriculares como respuesta educativa a las necesidades identificadas. Esto con el propósito que el alumno apoyado alcanzara un nivel curricular similar al del resto de sus compañeros de aula.

A pesar de los cambios signados en el ANMEB, la educación especial realizó cambios significativos hasta 1998 con la puesta en marcha del Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE).

La integración educativa alcanzó logros significativos en la atención especializada a los alumnos que presentaban NEE como la cobertura a escuelas de educación básica regular, capacitación a los maestros que los atendían, entre otros avances identificados como lo son:

- I. Un incremento notable de niños atendidos e integrados;
- II. El número de docentes de escuelas regulares y profesionales de educación especial que han recibido algún curso sobre la integración educativa;
- III. Un cambio notable en la actitud de los docentes regulares, incluso de aquellos que no cuentan con el apoyo del personal de educación especial, para recibir a niños con NEE y con NEE asociadas a discapacidad;
- IV. Avances importantes en la evaluación de los alumnos, que pasó a ser más personalizada;

- V. Satisfacción generalizada de los padres de los alumnos integrados por los logros de sus hijos;
- VI. Una actitud de aceptación de los niños sin NEE y de sus padres;
- VII. Logros importantes de los alumnos integrados en cuanto a su desarrollo emocional y social, e inclusive algunos logros en el ámbito académico, y
- VIII. La sistematización de la integración educativa, en el sentido de que a un número cada vez más amplio de alumnos integrados se le realiza una evaluación psicopedagógica con un sentido educativo y no clínico, se le diseña una propuesta curricular adaptada y se le da seguimiento (Romero & García, 2013, p. 81).

En el año 2010, la SEP oferta como opción de formación continua el curso denominado “Educación inclusiva”, dirigido principalmente a los maestros en servicio del nivel de educación especial. Uno de los propósitos del curso era hacer un breve análisis sobre el enfoque y las formas de trabajo que hasta antes de que emergiera el movimiento de la educación inclusiva, se desarrollaban en educación especial, pues se “operaba bajo los parámetros del modelo médico. Los alumnos eran considerados pacientes, las madres y los padres tenían que llevar a sus hijos (con discapacidad) a consulta con los especialistas, a los niños se les realizaba un diagnóstico y se les prescribían tratamiento” (García, 2009, p. 7).

Este curso nacional buscaba que los maestros de educación especial y regular, comprendieran que el enfoque médico o clínico que se venía trabajando, debía ser superado por el de la perspectiva social de la atención a la diversidad. Se puso especial atención en dejar de lado el aspecto clínico y las formas de trabajo bajo ese modelo, y considerar que más que identificar las limitaciones inherentes al alumno, la satisfacción de las necesidades educativas especiales era tarea del maestro de grupo, como principal responsable del aprendizaje de todos sus alumnos.

Entendiendo entonces, que las necesidades educativas especiales son relativas y desaparecen en la medida que la escuela y profesor provee de los materiales y recursos al alumno, de tal manera que la idea generalizada que estas necesidades eran inherentes al alumno o propias a la condición que presentan, debía ser cambiada.

Sin embargo, al permanecer aún la acepción de necesidades educativas especiales como propias de los alumnos, el concepto de inclusión se adhirió y se consideraron como sinónimos. “Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones” (Blanco, 2006, p. 6).

Las diferentes modificaciones que se realizaron en esta materia, asumen que la educación especial promoverá que en el sistema educativo se oferte una educación de calidad y que sea inclusiva, sin que ello signifique que la administración sea facultad o responsabilidad exclusiva de este servicio educativo. De esta forma, el resto de los niveles y en sus diferentes modalidades, asumen el reto de ofrecer las condiciones para que todos los estudiantes sean partícipes del aprendizaje y reciban una educación de calidad.

Para ello en 2014, se crea el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIIE), el cual surge de la fusión de siete programas nacionales provenientes de los niveles de educación básica, media superior y superior. Entre ellos el programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, así como otros destinados a la atención o fortalecimiento de la educación telesecundaria, atención a niños de familias jornaleras, agrícolas, migrantes y provenientes de comunidades con diversidad lingüística, social, cultural y educación indígena.

Este programa asume que la inclusión educativa se asocia a la atención de estudiantes que viven en situaciones de alta pobreza o presentan necesidades específicas, pero que dicho concepto se ha ido ampliando considerando también que al hablar de inclusión se hace referencia a que también busca “lograr un mayor acceso educativo pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo” (SEP, 2014, párr. 4).

De igual manera este importante programa representa una oportunidad que brinda el sistema educativo conformado de manera diversa y que busca ofrecer una educación de calidad e incluyente como derecho universal independientemente de las características o condiciones individuales, asumiendo que una oferta homogénea de oportunidades genera la reproducción de la desigualdad en los aprendizajes; se comprende entonces que es necesaria una oferta con equidad que aproveche la riqueza de la diversidad y trascienda a una redistribución, reestructuración y cambio de la oferta educativa.

Como última actualización en este importante tópico, se tienen las recientes modificaciones al Artículo Tercero Constitucional, se incluyen a lo largo del mismo, una serie de aspectos filosóficos y normativos a favor de la educación inclusiva, a continuación, se mencionan de manera general los principales aspectos identificados:

- se establece que además de gratuita, laica y obligatoria, la educación también deberá ser inclusiva y equitativa;
- prioriza el acceso, permanencia y participación de los alumnos en los servicios educativos;

- tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos;
- promueve el principio de accesibilidad para realizar ajustes razonables y se implementarán las medidas específicas necesarias;
- procura la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación;
- promueve la convivencia armónica como base de la interculturalidad y la inclusión social;

Finalmente, en el Décimo Octavo transitorio se establece que con el fin de promover una educación inclusiva se “definirá una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, la cual establecerá acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. La educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales” (DOF, 2019a, p. 6).

De manera consecuente, se realizaron también importantes modificaciones a la Ley General de Educación (LGE), la cual incluye explícitamente en diferentes ámbitos acciones y estrategias a favor de la educación inclusiva, entre las que se encuentran las siguientes:

- se ofrecen por parte del Estado las mismas oportunidades de aprendizaje, acceso, tránsito, permanencia y avance académico para todos los estudiantes, poniendo mayor énfasis y cuidado en los alumnos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo;
- la educación se considera como un derecho humano fundamental, favoreciendo en todo momento su acceso, participación plena y continuidad;

- se buscan eliminar todas las formas de exclusión y discriminación, así como las condiciones estructurales que representen una barrera para el aprendizaje y la participación adoptando medidas a favor de la accesibilidad y los ajustes razonables para personas con discapacidad;
- prestar servicios de educación especial en diferentes formatos y para todos los niveles educativos, lo anterior con el conocimiento y consentimiento de los padres de familia;
- generación de un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de BAP;
- formación para todo el personal docente para que contribuyan en la identificación y eliminación de BAP;
- promover de manera continua actitudes, prácticas y políticas incluyentes en todos los actores sociales involucrados en la educación;
- facilitar el aprendizaje de medios de comunicación aumentativos o alternativos como el Braille y Lengua de Señas Mexicana;
- respuesta educativa y medidas pertinentes para alumnos con aptitudes sobresalientes y discapacidad;

En esta misma LGE, se establece la relación y tarea de la educación especial con la educación inclusiva, puesto, que si bien, se reconoce que se brindará un servicio de educación especial para alumnos en situación de discapacidad y aptitudes sobresalientes, también puntualiza que la educación especial buscará la equidad y la inclusión. Finalmente, la LGE, se refiere a la educación inclusiva como:

el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (DOF, 2019b, p. 22).

Es visible la relación y aporte que puede realizar la educación especial a favor de la educación inclusiva, aún más cuando dentro de la estructura educativa no existe instancia nacional o estatal que cuente con el personal específico para esta tarea y consolide esta visión educativa, si bien, la educación inclusiva, es tarea de todos, la educación especial es el servicio que, por su campo de acción, tradición y amplio conocimiento y experiencia, puede encabezar esta loable iniciativa.

#### ***1.2.1.3 Retos de la Licenciatura en Educación Especial frente al perfil de ingreso al Servicio Profesional Docente.***

“El propósito central del Plan de Estudios es que el alumno adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial” (SEP, 2004, p. 43). Estos rasgos consideran y agrupan los diferentes conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes que debe desarrollar en su formación inicial el futuro maestro de educación especial.

La formación para la diversidad, es desde la formación docente inicial, pues además de desarrollar valores y actitudes en los maestros de educación especial, se considera necesario que el profesor posea o desarrolle la capacidad para comprender aquellas necesidades consideradas



como “personales desde el lugar de otro; confianza en sí mismo, transmitiendo seguridad con su actitud; equilibrio y estabilidad emocional; capacidad para adaptarse a situaciones diferentes; ser flexible; ser creativo y enseñar a desarrollar la capacidad de crear e investigar” (Hernández, 2003, p.4).

Realizando un análisis de los propósitos de otros programas académicos como lo es el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, se encuentra en el quinto semestre la asignatura Atención a la Diversidad, que tienen como propósito:

promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva social de la diversidad capaz de generar recursos educativos, desarrollar una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, identificar ámbitos de problemáticas y líneas de intervención que permitan favorecer la equidad de género, inclusión educativa y social de los educandos con discapacidad o en situación vulnerable, así como el dialogo intercultural (DGESPE, 2012, p. 2).

Este curso da inicio mostrando el panorama actual con relación a la discriminación de grupos o sectores sociales en riesgo o vulnerabilidad por presentar discapacidad, mujeres y provenientes de comunidades indígenas, entre otros. Entre los elementos para problematizar y justificar la asignatura se hace mención a los diferentes intentos para atender la diversidad y favorecer la inclusión, refiriendo que la integración educativa ha sido el más inmediato, pero que con base en la evidencia con que se dispone, su concreción no ha arrojado los resultados esperados ni mucho menos satisfactorios.

De tal manera que, al menos los maestros egresados del nivel primaria bajo ese plan de estudios, pudieran prescindir del servicio de los *especialistas* y generar prácticas educativas

inclusivas que favorezcan la inclusión no solo de los estudiantes con discapacidad, sino de la diversidad de manera generalizada.

“Al estar inmersos dentro de un mundo en constante cambio, los factores de dinamismo económico y los procesos sociales obligan a realizar los ajustes en los planes y en los programas de formación de profesionales” (Roldán, 2011, p. 111). Considerando lo anterior, se realiza un ejercicio de comparación y análisis (Tabla 1). entre los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Especial y las dimensiones, parámetros e indicadores que debe poseer un maestro de educación especial que le permitan la generación de prácticas, políticas y culturas inclusivas en su contexto inmediato o de incidencia.

Tabla 1

*Relación entre rasgos deseables de la LEE y el perfil de ingreso al SPD.*

| Documento:<br>Licenciatura en Educación Especial. Plan<br>de estudios 2004 |   | Documento:<br>Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos<br>Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018<br>(SEP, 2017b, pp. 72–76)    |   |
|--|---|--|---|
| Habilidades intelectuales<br>Específicas.                                  | Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las habilidades para describir, narrar, explicar, argumentar y escuchar; adaptándose al desarrollo, diversidad cultural y de capacidades de los alumnos, así como a las características de las familias. | Dimensión 3: un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. | 3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.<br>3.2.2 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.<br>3.2.3 Elabora textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional. |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Identidad profesional y ética   | Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad. | Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.   | 4.2.1 Define con sus alumnos reglas de convivencia acordes con la edad, las características de los alumnos, y la perspectiva de género para la no discriminación.<br>4.2.2 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia. |
|   | Conoce la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano, en particular la que se refiere a la educación especial. Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.   |   | 4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa.  |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela | Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación. Comprende que dicha diversidad estará presente en su trabajo profesional.  | Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad | 5.3.1 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.  |
|   | Valora la función educativa de las familias, se relaciona de manera receptiva, colaborativa y respetuosa con los integrantes de éstas y/o con los tutores de los alumnos, a fin de fortalecer su participación en el proceso educativo de los niños y los adolescentes.   |   | 5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de sus alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como aptitudes sobresalientes para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.   |

Establecer esta comparación permite visualizar qué rasgos guardan relación con prácticas, habilidades, conocimientos, compromisos y responsabilidades que se pone en juego en la práctica profesional, se realizó la selección de algunos de ellos, aunque cabe mencionar que otros se encuentran implícitos en uno o más indicadores. Por otro lado, se identificaron algunos indicadores que no formaban parte del perfil de egreso y son los siguientes:

- Participa con el colectivo docente en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y cumplir con los propósitos educativos.
- Implementa estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos.
- Selecciona las estrategias y los apoyos específicos acordes con las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como aptitudes sobresalientes, los enfoques y los aprendizajes esperados de la Educación Básica.
- Identifica las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos presentes en los contextos de aula, escuela y sociofamiliar, para organizar su intervención.
- Realiza acciones con la comunidad escolar que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con el fin de alcanzar las metas educativas.

Los indicadores que no aparecen de manera explícita en el perfil de egreso, es posible que se deban a las últimas modificaciones que se realizaron en materia de legislación (población

objetivo a atender), de igual forma a los nuevos lineamientos o programas que en los últimos años se han puesto en marcha como el PIIIE, que desde hace años algunos estados del país ya habían adaptado su intervención a partir de las líneas y tendencias que se vislumbraban desde las políticas internacionales. Un ejemplo de ello es la reestructuración en la Ciudad de México de las USAER, funcionando actualmente como Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Otro elemento que no se observa en los rasgos es lo relacionado con la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos sociales, escolares y áulicos, dichas barreras deben disminuirse o eliminarse desde la escuela y con la participación de toda la comunidad escolar. La anterior, es una de las ideas más sólidas que dan sustento y justifican la educación inclusiva.

Tanto en el enfoque como en los propósitos –agrupados en el perfil de egreso-, es posible identificar la ausencia de elementos teóricos y conceptuales sobre la educación inclusiva. Antes del diseño, construcción, emisión y puesta en marcha del programa de estudios; la tendencia sobre la educación inclusiva se iba vislumbrando en importantes convenciones, conferencias y simposios de talla internacional organizados por instituciones y organismos que, hasta la actualidad, marcan las directrices en relación a temas de suma importancia como lo es la educación.

Actualmente la LEE a nivel nacional, se encuentra en su fase final, en el ciclo escolar 2020-2021 egresará la última generación formada bajo este enfoque y plan de estudios, lo que implica la inviabilidad de realizar cambios o mejoras a su plan de estudios. Por otro lado, y no de manera supletoria la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) egresará a su primera generación de estudiantes en el año 2022, este plan de estudios 2018 pretende que los futuros licenciados en inclusión educativa cuenten con las competencias profesionales que les permitan:

intervenir para que los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes alcancen el máximo logro de aprendizaje; asimismo, contribuir en la identificación, prevención y eliminación de las barreras que limitan su participación plena y efectiva en la sociedad (DGESuM, 2018, p. 5).

Cabe hacer mención que el perfil de egreso, así como las competencias genéricas y profesionales fueron planteadas acorde a las dimensiones del documento: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la SEP vigentes aún en el año 2019. Con el desarrollo de la malla curricular y las estrategias de enseñanza de las diferentes asignaturas se pretende que los futuros maestros sean capaces de desarrollar diferentes estrategias de orientación, asesoría y acompañamiento a las escuelas, padres de familia y maestros de alumnos que se enfrentan alguna barrera y que limitan su aprendizaje y participación. Este enfoque, busca no distanciarse y favorecer los modelos de operación -en materia inclusiva- de los servicios de educación especial existentes en la educación pública en el país.

#### ***1.2.1.4 Propuestas de formación continua en Zacatecas 2009-2017.***

Para conocer de primera mano la oferta de formación continua que se brindó a los maestros en servicio de educación básica en el estado, se optó por solicitar al Departamento de Capacitación de la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC) a través de la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT) las fechas, títulos y beneficiarios de los talleres o cursos en materia de inclusión o educación inclusiva, brindados en los últimos años.

Durante este periodo se realizaron 81 actividades de formación continua como talleres, diplomados, jornadas de trabajo, jornadas pedagógicas, asesorías, reuniones, encuentros, conferencias y cursos.

En un primer momento y hasta el año 2014 la mayoría de las estrategias de formación provenían de un catálogo nacional de formación y no estaban exclusivamente destinados al nivel de educación especial. Dichos cursos fueron administrados, gestionados y reproducidos bajo el cargo de la autoridad educativa federal. Los temas que se identifican como recurrentes de los años 2007 al 2013 fueron:

- Atención de las necesidades educativas especiales.
- Prevención de la violencia hacia niños y mujeres.
- Educación inclusiva (tres módulos)
- Estrategias didácticas para favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos.
- Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que la dinámica de la mayoría de estos cursos consistió en un modelo denominado en cascada (Santizo, 2019; Ortega, 2011; Avalos, 2000) en el cual, varios asesores o responsables de los diferentes departamentos acudían a una sede nacional generalmente a la Ciudad de México donde eran “capacitados” en un corto lapso de tiempo no mayor a una semana. Posteriormente, ellos en sede estatal reproducían el curso a los supervisores o asesores de los diferentes niveles, quienes lo replicaban nuevamente en las regiones o zonas educativas a los directores, últimos responsables de reproducirlos nuevamente y seguir la secuencia de actividades prediseñadas con los maestros que acudían a formarse.

Con la entrada de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la estrategia de formación continua se vio inicialmente disminuida durante dos años, tiempo en el que las leyes secundarias y las estructuras administrativas se fueron consolidando y poniendo en funcionamiento. De tal forma que hasta el año 2016 se comenzaron a ofertar cursos en línea o a cargo de instituciones de educación superior públicas y privadas a las cuales acudían personalmente los participantes. Dichos cursos se ofrecieron a la diversidad de los maestros, dejando de ser exclusivos para determinados niveles educativos; aunque si se realizaba la sugerencia según el perfil o ámbito de trabajo.

Los cursos sólo se clasificaron por función: docente, asesor técnico pedagógico, director y supervisor. Ello debido a que la mayoría de estos cursos involucraban dentro de sus actividades el desarrollo de proyectos de intervención, gestión o mejora de los centros escolares. Entre los diferentes temas que se han ofertado y que guardan relación con la educación inclusiva, se encuentran:

- Diversidad, inclusión y equidad en el aula.
- Inclusión de alumnos con discapacidad.
- Evaluación interna y externa de los centros escolares y rendición de cuentas ante la sociedad.
- Intervención docente para la creación de ambientes de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias didácticas pertinentes.
- Metodología didáctica en el marco del Nuevo Modelo Educativo.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el ambiente de aprendizaje.
- Estrategias en el aula para prevenir el acoso escolar y la disrupción.



- Gestión escolar, familia y comunidad para mejorar los aprendizajes.

Estas opciones de formación se ofrecieron a los maestros haciendo valer su derecho a recibir una formación continua de calidad que establece la LSPD, al mismo tiempo como opción para satisfacer las horas mínimas anuales de formación que establecía la misma ley.

Finalmente se muestran algunas otras actividades de formación que se realizaron como parte del Programa de Equidad e Inclusión Educativa, el cual aglutinó otros programas que impactaban en diferentes niveles educativos y por lo tanto se contó con un presupuesto destinado a la formación. Estas actividades no forman parte de un catálogo ni son brindadas para alguna institución de formación específica, sino que consisten en reuniones, jornadas y talleres para los niveles educativos y quienes forman parte de ellos (maestros, directores, supervisores, alumnos y padres de familia) y están destinados a grupos en riesgos de vulnerabilidad o exclusión con temas como:

- Educación a migrantes.
- Construcción de escuelas sin exclusión.
- Labor como padre de familia en la escuela.
- Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de supervisión.
- Atención educativa de alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades específicas de aprendizaje.
- Propuesta curricular de ajustes razonables.
- Diseño universal y accesibilidad de todos los alumnos en la escuela.
- Implementación del nivel secundaria en los CAM.

- Atención a discapacidades o condiciones específicas: sordoceguera, discapacidad múltiple, problemas de comunicación, trastorno de espectro autista, trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad.
- Pruebas de inteligencia para la detección de aptitudes sobresalientes.
- Ambientes inclusivos en educación telesecundaria: equidad, inclusión y calidad educativa.
- Género equidad y violencia.
- Calidad de la educación en inclusión social.

Es importante resaltar que la mayoría de las acciones que se realizaron estaban dirigidas a fortalecer la formación continua del personal de educación básica, de igual forma que el 60% de las acciones fueron reportadas sin costo. Con el desarrollo de éstas y otras acciones que pudiesen o no, guardar relación con la formación docente, se pretender dar cumplimiento al objetivo general del programa el cual busca:

asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de Instituciones que atienden población en contexto de vulnerabilidad (SEP, 2014, párr. 1).

La mayoría de estos apoyos y estrategias de fortalecimiento académico se encuentran dirigidas a la educación indígena, especial, telesecundaria y demás niveles que prestan atención educativa a sectores sociales en riesgo de vulnerabilidad o exclusión. Ello con el propósito de favorecer el derecho a recibir una educación de calidad con equidad, justicia e inclusión.

#### 1.2.1.5 *Estrategia de actualización en equidad e inclusión educativa.*

En el estado de Zacatecas, para julio de 2017 se dan a conocer por parte del responsable del Departamento de Educación Especial perteneciente a la SEDUZAC, las Líneas Generales de Operación los Servicios de Educación Especial que forman parte de la Estrategia de Actualización en Equidad e Inclusión Educativa en el ámbito local.

Esta estrategia de actualización considera como marco de referencia las diversas políticas que en materia de derechos humanos y específicamente, en el ámbito educativo se ha establecido como lo es, la CDPD, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, LGE, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y algunas otras de observancia nacional y estatal.

El responsable del Departamento parte reflexionando sobre la existencia de una política nacional e internacional sobre educación inclusiva y, al existir esta política, por qué los servicios de educación especial no se han ajustado a este nuevo reto de gran magnitud. Se establece por lo tanto, que el servicio de Educación Especial “debe otorgar una respuesta educativa pertinente con inclusión y equidad brindando atención prioritaria a aquellos alumnos que provengan de población indígena, migrante, con discapacidad (física, sensorial, intelectual, mental), aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta” (SEDUZAC, 2017, p. 3).

Estas líneas de operación se encuentran divididas en tres bloques: las generales y específicas a USAER y CAM, en todas ellas se especifica que el proceso de identificación de barreras para el aprendizaje y la participación se realizará bajo el enfoque de la educación inclusiva y retomando el proceso de evaluación diagnóstica o inicial que lleva a cabo el maestro de grupo en el aula.

Como parte de la intervención y respuesta educativa que se ofrece, se implementarán los ajustes razonables, la flexibilidad curricular, estrategias específicas o diversificadas que permitan disminuir o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se enfrentan los alumnos en los diversos contextos. Esta intervención será planificada desde la Ruta de Mejora Escolar (RME) de las escuelas regulares con el propósito de incidir y mejorar las prácticas, culturas y políticas que generen las condiciones de construir paulatinamente escuelas inclusivas. Para alcanzar este propósito, las estrategias de intervención se enfocan en la asesoría, acompañamiento y orientación a los profesores de grupo que les permitan aplicar metodologías pertinentes, así como diseñar y llevar a cabo estrategias específicas y diversificadas.

En el diseño de esta estrategia de actualización, se contó con la participación de varios supervisores de educación especial y un asesor técnico pedagógico y para darla a conocer al resto del personal que conforman el nivel educativo, se citó en una sede estatal a una jornada de dos días a todos los supervisores del nivel de las zonas escolares, así como a dos o tres directores de USAER y/o CAM.

En esta sesión se indicó que esta información debía ser dada a conocer al resto del personal de donde se provenía y aplicarse desde el inicio del ciclo escolar 2017-2018. De igual manera se revisaron y conocieron los formatos propuestos por la Autoridad Educativa Local (AEL) que permiten registrar el trabajo e información relevante de los diferentes contextos, así como de quienes participan (alumnos, maestros y padres) en los procesos de evaluación, intervención y seguimiento que se realizan. Posterior a ello, durante el ciclo escolar no se registró algún seguimiento que dé cuenta de la implementación de estas modificaciones, así como de las dificultades y logros identificados.

### 1.2.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la formación continua.

En el ámbito educativo, el trabajo con y entre pares es una posibilidad que puede aprovecharse y de la cual, obtener múltiples beneficios que tengan como fin común, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Lograrlo, implica realizar un análisis continuo de los conocimientos, prácticas y habilidades profesionales con las que se cuentan (o no) para mejorar las formas de enseñanza, el desempeño profesional, la participación docente en la organización y funcionamiento escolar, entre otros aspectos que pudiesen verse favorecidos.

El trabajo colectivo y entre pares, se realiza comúnmente con fines relacionados a la elaboración de proyectos de gestión, tareas administrativas y actividades comunes escolares con o sin fines de enseñanza si bien, son valiosas e importantes para la organización, gestión y funcionamiento de las instituciones, no representan siempre una oportunidad para la formación conjunta. Sin embargo, el trabajo colegiado con fines de formación continua de los profesionales de la educación es un giro que se le da a estas oportunidades -CPA- donde todos o la mayoría del personal de la escuela confluyen y participan.

La organización y trabajo que se desarrolla, puede ser llamada como trabajo colegiado, en conjunto, comunidades de práctica, círculos de estudio, comunidades de aprendizaje o CPA, la diferencia radica en los fines, formas de participación y organización.

En este ámbito, se retoman algunas definiciones de CPA que permitirán vislumbrar los fines y maneras de desarrollarlas como oportunidad de formación continua y conjunta con un fin esencial; apoyar y favorecer en la formación para la educación inclusiva.

Como primera referencia, la conceptualización que se ofrece establece que “el modelo de comunidad profesional de aprendizaje es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar

juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo” (DuFour, 2004, p. 11). Este primer acercamiento guarda relación con lo arriba mencionado respecto al mejoramiento de las prácticas que se desempeñan, sin embargo, las CPA impactan también en el aprendizaje profesional que se requiere para este mejoramiento.

En este sentido, se considera que “el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos” (Harris & Jones, 2010, p. 172).

El diseño y conformación de las CPA, implica algunas condiciones organizativas y humanas que permiten facilitar los procesos a desarrollar, entre algunas que Bryk & Hopkins, (1995), así como Bolam et al. (2005) sugieren que en el colectivo existan o se generen son:

- Los tiempos y momentos para encontrarse a trabajar colectivamente y/o conversar sobre la práctica.
- La proximidad espacial entre los profesores para estimular la comunicación informal: esto implica crear zonas de trabajo comunes que faciliten el desarrollo de una identidad común a partir de intereses compartidos.
- El desarrollo de roles interdependientes entre el profesorado: se refiere a la posibilidad de armar grupos de trabajo para desarrollar programaciones conjuntas y proyectos de enseñanza interdisciplinarios.
- Las estructuras de comunicación que habiliten un intercambio de ideas dentro y fuera de la organización escolar. Es necesario para ello velar por el contenido de estas conversaciones en espacios de trabajo formales.

- El empoderamiento docente y la autonomía escolar: el empoderamiento no tiene que ser un fenómeno individual sino colectivo. Implica permitir a los docentes evaluar las prácticas de enseñanza de forma colectiva entre ellos, y estimularles a tomar decisiones conjuntas para mejorar el nivel de eficacia en su labor diaria.

Desde la perspectiva de Hord et al. (2008), Hord (1994, 1997, 2004) se privilegia fundamentalmente al desarrollo profesional como punto de partida de las CPA, mencionan que a menudo los talleres o seminarios de formación externos al centro no resultan eficaces en tanto suelen ser propuestas descontextualizadas que no ofrecen luego posibilidad de seguimiento para generar un impacto sustancial en la práctica de enseñanza. Ante ello, plantean de manera prioritaria la necesidad de ofrecer o generar instancias y espacios de discusión, observación y reflexión con relación a la práctica donde el aprendizaje profesional, sea el verdadero propósito.

Si bien, existen diferentes aportaciones e investigaciones sobre CPA (Bolam, 2005; Huffman y Hipp 2003; Freeman 1999) y las fases o etapas implícitas, las que realizan McLaughlin & Talbert (2006) describen tres etapas de desarrollo de comunidades de aprendizaje docente: inicial, intermedia y avanzada.

Describen también, el proceso de transición entre cada etapa y las problemáticas identificadas en las mismas, argumentando que el criterio que determinará la etapa, será en las formas de utilizar los datos y evidencias para mejorar las prácticas, las cuales deberían ser cada vez, de mayor calidad y más eficaces.

Lo relacionado a estas fases, sus implicaciones, características y demás elementos teóricos y procedimentales serán analizados con una mejor profundidad en un siguiente apartado. Por el

momento, se considera importante establecer un primer acercamiento a la definición, características y fases de la CPA.

Por otro lado, partiendo de los objetivos y propósitos del Programa de Formación Continua, así como de las líneas y modalidades de formación, resulta posible y oportuno plantear a las CPA como una estrategia de formación continua al marco de la estrategia oficial de formación, ello debido a que el eje rector de la mayoría de las acciones de formación se relaciona directamente con la evaluación de ingreso, desempeño y promoción. Dejando así, pocas o nulas opciones de formación para personal que no se encuentre interesado o en condiciones de realizar algún proceso de evaluación.

Ante tal situación, las CPA pueden ser consideradas como una opción pertinente de la cual pueden formar parte, asumir diferentes compromisos y funciones (aprendices y enseñantes) los integrantes de los colectivos escolares. Así mismo, partir de las áreas de oportunidad que cada miembro determine y, sobre todo, los aprendizajes que en ella sean adquiridos, deben ser analizados o comprendidos por los maestros para ser llevados al aula y buscar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello el Modelo de Operación del Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica de la SEP (2016), determina tres principales objetivos (tabla 2) que agrupan de manera conjunta siete líneas de formación, mismas que se muestran a continuación:



Tabla 2

*Opciones de formación continua*

| <b>Vinculación con los objetivos de la Estrategia</b>                 | <b>Líneas de formación</b>  |
|---|---|
| Atención a los mecanismos y procesos del Servicio Profesional Docente | 1. Formación Continua para alcanzar el perfil profesional que se requiere en el personal educativo en servicio.<br>2. Desarrollo de competencias para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el trabajo Colaborativo. |
| Fortalecimiento de la escuela   | 3. Formación del Personal del Servicio de Asistencia a la Escuela.<br>4. Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar.<br>5. Desarrollo de competencias para la evaluación interna.<br>6. Dominio de los contenidos disciplinares.  |
| Atención de las prioridades educativas nacionales                     | 7. Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la equidad.  |

Fuente: (SEP, Modelo de Operación del Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica, 2016)

De estas opciones de formación se retoman dos líneas de acción: 1) Formación Continua para alcanzar el perfil profesional que se requiere en el personal educativo en servicio y 7) Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la equidad.

La primera línea de formación está destinada a docentes, directivos, técnicos docentes, supervisores y asesores técnico pedagógicos que decidan evaluarse y apearse a los diferentes mecanismos y lineamientos regulados por el Servicio Profesional Docente. En esta línea se encuentran incluidas diferentes etapas en las cuales, la autoridad educativa ofrecerá diferentes modalidades y opciones de acuerdo al nivel educativo, servicio o asignatura. Así mismo, al conocer

los resultados que arroja la evaluación, y con apego al artículo 60 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el personal tendrá la libertad de elegir los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en cada proceso de evaluación.

En lo que respecta al nivel de educación especial, sólo pueden ser sujetos de esta evaluación el personal que desempeñe funciones directivas y docentes, es decir sólo personal contratado para desempeñar funciones de maestro de educación especial (con o sin formación inicial especializada), así como psicólogos. Quedando fuera el resto del personal que presta sus servicios en la educación pública. De tal manera que esta opción se limita sólo para quienes deseen evaluarse o fueron considerados por la autoridad educativa como candidatos a evaluarse.

Referente a la séptima línea de formación, esta establece como propósito la actualización del personal educativo en el Nuevo Modelo Educativo, así como en los diferentes programas que la autoridad educativa considere prioritarios para la implementación del modelo. Educar en y para la inclusión y equidad, requiere de múltiples esfuerzos que aporten elementos significativos para desarrollar esta importante tarea en el sistema educativo. Esta línea de acción, incluye el trabajo constante en las instituciones escolares y sociedad, así como con los alumnos, sus padres y maestros de grupo. El programa de Formación continua propone que cada maestro diseñe un plan de formación a cuatro años, en dicho plan se ofrecen diversas opciones de formación que van desde cursos, diplomados, especialidades y maestrías.

Entre las diferentes estrategias que propone para la formación continua, se considera una que por la relevancia del trabajo de investigación, empata con algunos propósitos y maneras de desarrollarla y tiene que ver con la creación de Círculos de Estudio donde los participantes realizan un análisis de la situación actual para diseñar, implementar y dar seguimiento a un programa que

se elabora en beneficio de la escuela con la participación del personal que en ella labora, puede ser en la modalidad presencial, virtual o mixto.

Para alcanzar e incluso superar estos objetivos, las CPA pueden representarse como un valioso apoyo para que los profesionales de la educación formen parte activa de ella y de su proceso de aprendizaje profesional en materia de educación inclusiva, formación y aprendizajes que se verían reflejados en el mejoramiento de las prácticas, políticas y culturas inclusivas. Cada miembro cuenta con un valioso saber teórico, metodológico y práctico mismo que con organización y mecanismos eficaces, puede compartirse al resto de los integrantes.

### **1.3 Estado del arte**

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) y CPA, guardan una estrecha relación, comparten características y en algunas ocasiones estos conceptos son usados como sinónimos. Las investigaciones más recientes muestran una mayor diferenciación en el uso de este término. A continuación, se presentan las investigaciones que resultaron más relevantes y útiles para este estudio:

Una primer investigación es la que desarrollan Pesqueira et al. (2016), en la cual llevan a cabo un estudio de corte cualitativo bajo la metodología de estudio de caso en una escuela primaria estatal de Hermosillo, Sonora. El propósito del estudio fue documentar y analizar los diferentes procesos que siguen las CA en el nivel primaria al realizar tareas de planeación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos.

Dicho estudio se desarrolla en el ciclo escolar 2011-2012, periodo en el cual se implementaron técnicas como la observación, entrevistas y encuestas al personal de la institución educativa. Sustentan teóricamente su investigación desde las aportaciones de Johnson & Johnson (2013) y Nickols (2012) en relación a las comunidades de aprendizaje. Asumiendo que estas, se presentan como una alternativa en las que los docentes comparten diferentes recursos y conocimientos entre pares. Entre los principales resultados obtenidos en la investigación se tiene que a partir del trabajo en la CA los maestros lograron un cambio en la forma de organización, utilizaron la planeación estratégica como herramienta para detectar y solucionar áreas de trabajo prioritarias. Así mismo, determinan que la participación de los maestros en las CA es la base para alcanzar objetivos comunes.

Por otro lado Encinas (2016), realiza una investigación etnográfica durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 en tres colectivos de educación primaria pertenecientes a diferentes zonas escolares en un estado central del país. El propósito de la investigación fue analizar lo que acontecía en los espacios de reunión de los profesores de las escuelas seleccionadas, especialmente en aquellos espacios formativos, los cuales se consolidaron como auténticas comunidades de práctica. Retoma las aportaciones de Wenger (2011) con relación a las comunidades de práctica se pueden concebir como espacios donde convergen intereses y compromisos de los profesionales, volviéndose así, una empresa conjunta. Después de un intenso trabajo de análisis etnográfico, concluye que los profesores constituyen grupos sociales interesados en la búsqueda de elementos pedagógicos útiles para su trabajo cotidiano. También identifica la falta de políticas de gestión escolar (espacios, tiempo y apoyos técnicos) que propicien condiciones para llevar a cabo el trabajo colaborativo y los procesos formativos.

Desde un enfoque crítico, Valls et al. (2008) pretenden aportar conocimientos que permitan superar las nuevas desigualdades provocadas por el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Realizan una investigación bajo el enfoque comunicativo crítico y corroboran que los proyectos educativos como las comunidades de aprendizaje y sus antecedentes han logrado superar el fracaso escolar y generar una convivencia solidaria en la sociedad de la información.

Sustenta su investigación en las aportaciones sobre la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas & Jiménez (2010), en la que se desarrolla el concepto de competencia comunicativa en la que todos los sujetos somos capaces de lenguaje y de acción. Así mismo refiere que las diferentes reformas educativas basadas en una concepción constructivista y en el aprendizaje significativo, no han analizado las prácticas educativas más avanzadas, las teorías actuales de las ciencias sociales, ni la sociedad de la información.

Otro estudio de gran relevancia es el de Krichesky (2013), quien desarrolla una investigación cualitativa analizando dos centros escolares bajo el enfoque del estudio de caso múltiples. El objetivo de la investigación radica en comprender el proceso de mejora escolar cuando se desarrolla una CPA, así como los diferentes procesos que se llevan a cabo para consolidarla. La investigadora realiza un análisis sobre el concepto de CPA, sus antecedentes y principales usos en áreas como la sociología, antropología y organización de grupos de profesionales y empresariales.

Desarrolló la investigación con dos centros de educación secundaria ubicados al sur de Madrid, comienza analizando aquellas dimensiones que inciden en la construcción de un sentido de comunidad en cada escuela, como los valores compartidos, la visión común, la implicación y el apoyo, entre otros. Krichesky (2013) menciona que la colaboración entre el profesorado puede

adoptar distintos matices y estar al servicio de diferentes propósitos. La colaboración para el aprendizaje puede considerarse, desde esta perspectiva, la modalidad más significativa y potente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los principales hallazgos que arroja la investigación se tiene que ambos centros (con características propias), presentan peculiaridades propias de una CPA. Aunque en alguna de las dos instituciones se está en proceso y desarrollo de asumirse como una comunidad. Identifica también que los dos centros presentan una serie de características que bien podrían considerarse obstáculos frente al desarrollo de una CPA, se trata de factores psíquicos, culturales y estructurales que dificultan o entorpecen la posibilidad de avanzar hacia la constitución de una escuela que aprende.

En relación a las Comunidades de Aprendizaje Pérez (2011) lleva a cabo un estudio que pretende analizar y conocer la realidad educativa de las comunidades de aprendizaje que abogan por una educación más participativa, abierta, integrada y global capaz de proporcionar a todo el alumnado altas expectativas de éxito desde una perspectiva humanista. Desarrolla dicha investigación bajo un enfoque cualitativo comenzando con un análisis documental que le permitió determinar el camino a seguir en la investigación, así como algunas técnicas e instrumentos a aplicar. Implementa entrevistas a maestros de educación primaria, realiza el análisis e interpretación de los datos obtenidos para conocer qué estrategias adoptan los maestros y si son afines al modelo de escuela inclusiva.

Sustenta teóricamente su investigación con las aportaciones de (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2006; Echeita, 2014; Stainback & Stainback, 1999) quienes han realizado estudios y propuestas significativas en relación a la necesidad de crear escuelas y aulas inclusivas. Entre las

principales propuestas que retoma para el estudio es el Index para la Inclusión, dicho documento le permite diseñar las entrevistas acordes a los principales aspectos que considera Index.

Diseña diferentes acciones que permiten consolidar el centro educativo como una comunidad de aprendizaje e implementar estrategias y prácticas educativas que buscan abatir el fracaso escolar y ofrecer al alumnado una educación de calidad. Los resultados le permiten identificar que la escuela primaria donde desarrolló las entrevistas, es considerada como escuela tradicional y por lo tanto no existen prácticas inclusivas relacionadas con el trabajo cooperativo, dialogo igualitario, inclusión de las familias, enseñanza compartida, apoyo dentro del aula y metodologías flexibles.

En el contexto local se realizó una búsqueda exhaustiva sobre investigaciones relacionadas logrando identificar la realizada por Rincón Gallardo y Domínguez (2006), en la cual consistió en implementar Comunidades de Aprendizaje en ocho telesecundarias multigrado de los estados de Chihuahua y Zacatecas, para ello la capacitación a maestros (artesanal, presencial, colegiada y por cuenta propia) de las escuelas participantes es el eje central teórico y metodológico de la propuesta. Las jornadas de capacitación se realizaron una vez al mes con una duración de una semana tanto dentro como fuera del aula, los temas centrales de las asesorías fueron sobre el manejo y dominio de los contenidos propios del nivel y modalidad educativa en las asignaturas de matemáticas, literatura e inglés, los investigadores promovieron a través de las capacitaciones que el docente dominara y reflexionara sobre el contenido de aprendizaje para luego personalizar las estrategias y materiales más pertinentes para transmitirlo a sus estudiantes.

Los investigadores pertenecientes a la Asociación Civil Convivencia Escolar partieron de las múltiples propuestas y trayectos de investigación de Cámara et al. (2006) realizadas en su

amplio trayecto en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En esta investigación se recurrieron a diferentes instrumentos metodológicos para recabar la información, por un lado, la evaluación de conocimientos sobre las asignaturas en cuestión (pre y post test), así como la observación participante y narrativas de los maestros sobre temas de enseñanza, situaciones de los alumnos y condiciones de la escuela.

Entre los principales logros de este proyecto de investigación, se encuentran cambios “significativos en los alumnos; desde habilidades y conocimientos que los estudiantes adquirieron durante este ciclo escolar hasta los cambios en actitud respecto al estudio y perspectivas de la escuela” (Rincón Gallardo & Domínguez, 2006, p. 68).

Los resultados de esta investigación permitieron de manera conjunta con algunas autoridades educativas expandir la metodología de Comunidades Aprendizaje a otras instituciones educativas por un lapso de tres años.

## **1.4 Preguntas de investigación**

### **1.4.1 Pregunta general:**

¿Cuáles son los principales logros, retos y cambios en las prácticas docentes de profesionales de educación especial a partir de la implementación de una CPA como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva?



#### 1.4.2 Preguntas específicas:

- ¿Cuáles son los requerimientos y condiciones necesarias para conformar una CPA con profesionales de la educación especial?
- ¿Cuáles son los principales momentos por los que pasa una CPA como estrategia de formación continua?
- ¿De qué manera se eligen los aspectos a fortalecer sobre la práctica docente a través de la CPA?
- ¿Qué mejoras y en qué ámbitos de la práctica docente se verán reflejados los beneficios alcanzados con el desarrollo de la CPA?
- ¿Qué resultados se obtienen de la CPA y qué orientaciones pueden emitirse para ser compartidas con otros colectivos?

### 1.5 Objetivos

#### 1.5.1 General:

Conocer las prácticas, los procesos, logros y dificultades que se presentan en un grupo de profesionales de educación especial al implementar una CPA como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva.

#### 1.5.2 Específicos:

- Conformar una CPA con profesionales de educación especial como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva.

- Dar seguimiento a la CPA sobre el proceso de desarrollo y las prácticas que se generan a partir de esta estrategia de formación continua.
- Valorar la CPA como estrategia de formación continua con profesionales de educación especial en materia de educación inclusiva a partir de la identificación de sus logros y dificultades.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE**

*“Conozca todas las teorías.  
Domine todas las técnicas, pero al tocar  
un alma humana sea apenas otra alma humana”  
Carl Gustav Jung (s/f).*

#### **2.1 Educación inclusiva**

El concepto de educación inclusiva se considera como un enfoque y paradigma de reciente aparición en el ámbito de lo social y educativo pues, su constructo teórico y epistémico se encuentra aún en proceso, debate y consolidación. Las investigaciones británicas que datan de más de cincuenta años propusieron los primeros aspectos conceptuales sobre los cuales se diversificaron las perspectivas y, por ende, las acciones y políticas alrededor de ello.

Que la educación sea inclusiva es el principal reto de los sistemas educativos a nivel mundial pues ello implica que a todos los ciudadanos se le brinde la oportunidad y derecho a una educación de calidad, justa y oportuna pero además, que sea partícipe en su aprendizaje, por lo que la inclusión en la educación, es entonces una característica que representa un reto de gran envergadura para todas las sociedades y por lo tanto exige que sus conceptos fundantes se modernicen, fortalezcan y sean pertinentes al desafío asumido.

El paradigma de la educación especial e integración educativa, presenta un fundamento teórico que se robustece con aportes, investigaciones y conocimientos de disciplinas como la pedagogía, didáctica, psicología, paidopsiquiatría, psicopedagogía y algunas otras áreas específicas de la medicina y la educación. Las investigaciones en este campo, se diversifican de manera significativa y van desde aspectos curriculares, gestión, atención a la discapacidad,

rehabilitación, entre otros aspectos que giran en torno a la discapacidad y necesidades educativas especiales.

A diferencia de la integración educativa, los aspectos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva aún se muestran indefinidos, la multiplicidad de perspectivas ha generado que existan contradicciones conceptuales y desde la postura de los críticos de este enfoque consideran que carece de los aspectos teóricos y epistémicos básicos que la ciencia de la educación u otras disciplinas, no logran dar la validez. Barco de Surghi (1989) considera que la ausencia de un saber epistémico y pedagógico en la materia demuestra un campo de ausentismos en la gestión de currículos y en su construcción didáctica.

Ante el doble reto que representa la educación inclusiva, que por un lado busca responder a las necesidades contemporáneas de los sistemas educativos y por otro; colaborar en la construcción y/o deconstrucción de los aportes teóricos y epistémicos existentes, se considera pertinente partir de perspectivas consolidadas y que, en los últimos años han sido la base de investigaciones de amplio reconocimiento e impacto, por ello es de suma importancia escudriñar conceptos inherentes a la educación inclusiva y a ella misma, desde la perspectiva de la diversidad, los derechos humanos, aspectos filosóficos y algunos principios fundacionales que permitan sustentar de manera pertinente esta investigación.

### **2.1.1 La diversidad y su cultura.**

#### **2.1.1.1 *Concepto de diversidad.***

El concepto de diversidad que aquí se plantea, supera en todo sentido el fenómeno de lo biológico. Nacer y crecer siendo diverso, es una característica inherente a la raza humana. La diversidad

entonces, hace referencia a la “circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une” (López, 2006, p. 5).

La diversidad en la naturaleza se considera entonces, algo incuestionable y característico de las personas. En todos los ámbitos de la sociedad, en todo momento y espacio, confluye la diversidad, conviven las diferencias. Esta diversidad alude a que todas las personas somos diferentes y eso, es lo normal, lo natural. Reconocer esta diversidad implica legitimar a las personas tal y como son, convivir con ellas y aceptarlas con sus cualidades y necesidades y no, como nos gustaría que fueran, se comportaran, sintieran o pensarán.

El concepto de diversidad propuesto por Arnaiz (2003) coincide en que es una condición inherente al ser humano. Propone el respeto a las diferencias de cada individuo, pero no sólo ello, centra especial atención en la influencia que tienen estas diferencias a la hora de aprender. De tal forma que en una clase, aula o escuela se encontrarán diversas ideas, experiencias, actitudes, estilos y estrategias de aprendizaje y comunicación, así como usos del lenguaje, intereses y motivaciones por aprender, expectativas, capacidades y ritmos de desarrollo.

La diversidad por lo tanto desde este punto de vista, no sólo hace referencia a la diversidad de origen, condición, cultura, etnia o religión. Sino que pone la mirada en lo diverso que resulta un grupo de alumnos y las diferencias existentes entre ellos, sin considerar aún otros aspectos que los hacen más diversos. De tal forma que no basta con respetar, por ejemplo, el origen étnico de algunos alumnos, sino las diferentes condiciones y características de aprendizaje que caracterizan al resto de los estudiantes.

Esta atención a la diversidad surge de la necesidad de responder de manera ética y profesional a lo observado en la sociedad y reflejado en la escuela, entre más diverso sea un grupo

social, más diverso aún será un aula de clases. De tal forma que, al atender y responder a sus necesidades, se respetan y atiende a los mismos sujetos.

Amorós & Pérez (1993) consideran que este pluralismo conlleva a educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del diferente, del que procede de otra cultura, del que habla otra lengua, practica religión o no, padece una discapacidad física o psíquica y sufra el rechazo por vivir en situaciones de pobreza y marginación social.

Para desarrollar este planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, el centro en su totalidad debe plantearse y definir sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas, es decir, debe explicitar cuáles son sus valores y metas para elaborar una propuesta de actuación coherente con lo expresado. Hablar sobre la diversidad supone considerar una serie de indicadores muy diversos, como son el origen social, familiar, cultural, de sexo, intra o interpsicológicos, y ligados a necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad o sobredotación (Marchesi & Martín, 2000) factores que pueden combinarse entre sí y que requieren una respuesta educativa común con matizaciones diferenciales.

Para Pujolàs (2009) la diversidad significa (en la escuela y en el aula) la no exclusión de los alumnos, sin importar qué tan diferentes sean, pues si bien es cierto que en todas las escuelas acuden alumnos que comparten diferencias, no significa que esa institución sea inclusiva, ni mucho menos que acepte y valore la diversidad. Responder a la diversidad, significaría que la escuela y aula sea la oportunidad de aprender juntos, alumnos que son diferentes, sin importar qué tan *amplia o marcada* sea esa diferencia.

Desde esta perspectiva, sólo sería suficiente la existencia de escuelas, sin que éstas requirieran adjetivos, es decir que dé la oportunidad de aprender a los niños, mismos que tampoco

debieran adjetivarse. Se trata de comprender que sólo existen niños, sin que sus diferencias, características y necesidades conlleven a la clasificación, exclusión o segregación.

La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...). Y cuando digo “juntos”, quiero decir que deben aprender, juntos, alumnos diferentes, aunque sean muy diferentes, no sólo en la misma escuela, sino en una misma aula, tantos alumnos como sea posible, tanto tiempo como sea posible, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes (Pujolàs, 2009, p. 17).

Reconocer, responder y valorar la diversidad, requiere entonces, dejar de lado las prácticas educativas y escolares que se han venido realizando en la escuela selectiva, requiere por lo tanto de una pedagogía más compleja que posibilite el aprendizaje de todos, con todos. Absurdo resultaría negar la presencia de algún alumno -que como muchos otros- requiriera el apoyo especializado por presentar alguna condición, apoyo que debe brindarse en ese espacio ordinario al lado del resto de sus compañeros.

Las escuelas que opten por asumir el compromiso de responder a su población escolar, deben tener en cuenta que al acoger a todos los alumnos que a ella acuden, es ella misma la que se debe adaptar a las diversas necesidades de los estudiantes, y no ellos a la escuela. Lo anterior implica poner en marcha estrategias que respondan a las características del estudiantado, aprovechando y maximizando todos los recursos con los que cuenta la escuela, de tal manera que la pedagogía deje de centrarse en la escuela y pase a centrarse en el alumno, garantizando el derecho de todos los niños a aprender al lado de sus compañeros en una escuela y aula común.

Desde la perspectiva de Blanco (2006), considera que si bien las diferencias forman parte de la normalidad de los seres humanos, estas diferencias deben ser parte también de la educación, sin la necesidad de existir programas o modalidades segregados y segregadoras, claramente destinados a quienes no se encuentran dentro de esa normalidad. La autora hace mayor énfasis en la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.

La diversidad por lo tanto es una característica del sistema educativo y éste mismo tiene la responsabilidad de proporcionar aprendizajes básicos para todos, que aseguren la igualdad y dar respuesta al mismo tiempo a las necesidades específicas de cada uno, sin que esto conduzca a la discriminación o a la desigualdad. A la escuela común, asiste una diversidad de alumnos que presentan una diversidad de necesidades educativas.

El reto entonces de lograr el equilibrio entre lo común y lo diverso representa para la escuela llevar a cabo cambios profundos en múltiples aspectos, puesto que esta institución educativa ha trabajado tradicionalmente con lo que se supone es *común*, la educación inclusiva desde la perspectiva de la diversidad requiere entonces una transición y transformación de los sistemas educativos para garantizar una respuesta pertinente y de calidad a la diversidad de necesidades del alumnado. No sería posible hablar de calidad educativa si ésta no es diversa, equitativa, incluyente y justa. La transformación a la que se refiere, va más allá de las acciones que caracterizan a la integración educativa, pues mientras ésta busca atender necesidades específicas, particulares e incluso individuales de un sector escolar identificado y diagnosticado, la atención a la diversidad conlleva a modificar esos sistemas educativos que han permanecido



inalterables, buscando transformar las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas de tal manera que se asegure el aprendizaje y participación de todos los alumnos.

Desde esta visión, la diversidad existente en la escuela remite al hecho de que cada alumno tiene diversas necesidades educativas y se enfrenta de distintas maneras a experiencias de aprendizaje. Todos los alumnos son distintos en cuanto a “capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso” (Blanco, 2006, p. 11).

El reconocimiento y valoración de la diversidad, demanda entonces una mayor competencia de los profesionales de la educación, que permita la puesta en marcha de proyectos más amplios que se adapten a las necesidades y características del alumnado. Aunado a la implementación de proyectos, se propone también una diversificación (equivalente en calidad) de estrategias, metodologías y oferta educativa que aseguren la adquisición de las competencias básicas en los estudiantes. Esto conlleva a realizar una serie de ajustes a la escuela, su dinámica, organización, espacios, tiempos, así como a la diversidad de recursos que permitan dar una respuesta educativa a la diversidad, avanzando en la transformación de una educación inclusiva para todos y al mismo tiempo, para cada uno.

El concepto de diversidad que se retoma no se limita o contrapone a otros más complejos y que se ven complementados con otras teorías que surgen de la convivencia que se da entre las diferencias o la diversidad y que generan un amplio campo de conocimiento, en el cual aparecen conceptos o teorías relacionados con la subjetividad, la alteridad, otredad y la diferencia.

### 2.1.1.2 *La cultura de la diversidad.*

En la educación la diversidad se observa a diario, ejemplo de ello puede ser la diversidad de etnia, género, religión, enfermedad, procedencia o incluso, cualidades comunes o individuales de las personas que asisten a esta institución social. Estos espacios deben permitir tomar "...conciencia de que no podemos, ni debemos continuar marginando a las personas excepcionales como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno mismo, porque si seguimos por ese camino estaremos legitimando la exclusión" (López, 2006, p. 6).

La cultura de la diversidad implica el reconocimiento de las diferencias y la lucha contra las desigualdades y la segregación partiendo de los principios éticos en los que se fundamenta esta lucha, sin saber siquiera si se tiene o no éxito o trascendencia, pero bastaría con asumir siempre y en todo espacio, la lucha contra la discriminación y exclusión. Desde la perspectiva de este mismo autor, se considera que la lucha en las escuelas puede hacerse desde los temas y aprendizajes de la ética y los valores, y aún mejor, si estos temas en el aula no sólo se tratan, sino que se viven. Y si bien, reconoce que el proceso de inclusión es algo difícil en la escuela, tampoco se debe asumir como normal que la exclusión existe y nada se puede hacer.

La escuela debe reconocerse como un espacio y oportunidad que puede aminorar las brechas entre las desigualdades, exclusiones y discriminación que se generan a partir de las diferencias. Es decir, las diferencias forman parte de la diversidad que debe reconocerse, aceptarse y valorarse. Pero estas mismas diferencias lamentablemente, también son la oportunidad para generar ideas y emprender acciones contra los diferentes, contra posibles minorías, un subgrupo o percibirlos como vulnerables.

Vivir, formar parte y promover una cultura de la diversidad, requiere de reconocer diferentes valores que permitirán que esta cultura se instaure y se valoren las diferencias, la democracia y el respeto son aspectos que deben permear en todas formas de convivencia y participación. Debe cuidarse que la igualdad no llegue a convertirse en una forma de tiranía, es decir, bajo el discurso de que todos somos iguales y que el trato debe ser idéntico a todos quienes asisten en la escuela, se están legitimando formas, acciones y mecanismos de exclusión. La cultura que se propone buscaría humanizar los espacios, normas y sociedad para que se dé un trato justo y equitativo considerando las características de cada individuo, es decir igualdad de oportunidades, pero equidad para desarrollarlas.

Esta cultura de la diversidad debe ser transmitida e instaurada en la sociedad a través de un proyecto educativo que “produzca transformación y desarrollo humano y no excluya de su influencia a ninguna persona ni por la etnia ni la discapacidad ni religión ni el género... que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad” (López, 2006, p. 11).

El modelo educativo busca desarrollar culturas escolares que acepten y valoren la diversidad como un capital humano a considerar para aprender, enseñar y convivir. Por ello López (2006), propone una serie de claves para la construcción de escuelas inclusivas, mismas que a continuación se presentan de manera sintetizada:

*El reconocimiento de la diversidad del alumnado como valor y no como defecto o como la ruptura contra la clasificación y la norma (etiquetaje):* este reconocimiento implica respeto y tolerancia de manera activa y permanente por entender al otro como es así mismo, busca romper el deseo de clasificar o etiquetar a los estudiantes bajo normas establecidas que buscan homogenizar las aulas. Desde esta perspectiva, no existe la superioridad o inferioridad de los

estudiantes basándose en diversos criterios. Es de suma importancia asegurarse que los estudiantes comprendan que los seres humanos son entes inacabados y que sólo la cultura y educación nos forjará como verdaderos seres humanos que presentamos la capacidad de aprender a diferentes ritmos, de diversas formas y que, por medio de la interacción y convivencia este aprendizaje se da de mejores maneras.

*El aula como comunidad de convivencia y de aprendizaje:* las aulas se conforman como espacios culturales donde confluyen comportamientos, significados, experiencias, emociones, sentimientos y aprendizajes que deben ser respetados, valorados e intercambiados. La solidaridad, respeto y la democracia permitirán que las situaciones no sólo sean interesantes, sino significativas, y al mismo tiempo, los estudiantes podrán adquirir conocimientos y estrategias para resolver en la vida cotidiana y su cultura, problemáticas relacionadas con la convivencia.

*Buscar un patrimonio cultural común, diverso, comprensivo y transformador en el alumnado o la ruptura del currículo planificado:* el aspecto curricular, juega un papel valioso en la construcción de aulas y escuelas inclusivas, puesto que el currículo no debe ser utilizado para instaurar un sistema hegemónico similar al vigente en la sociedad, por el contrario, debe buscar la ruptura de esa rigidez y usarlo de manera intencional y efectiva para la inclusión, sin la intención explícita o implícita de formar una cultura en un sector educativo y una subcultura en otro. La escuela entonces, no sólo es un lugar para aprender conocimientos disciplinares, sino también para aprenderlos por medio del descubrimiento de manera compartida y en sana convivencia con sus pares -no sólo al margen de lo didáctico- y en ese mismo ambiente, se conocen y viven valores como la democracia, el respeto, la ética, justicia, dignidad entre otros.

*La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad o la ruptura del profesorado como técnico-racional:* en este sentido, el autor sugiere la necesidad de un nuevo profesional de la educación que no sólo se limite a aplicar técnicas y procedimientos establecidos sino, en un profesional que se transforme en un curioso intelectual que sea capaz de generar, convertir y promover que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo con compromiso por el cambio social. Este profesional requiere, por un lado, desarrollar una práctica autónoma, emancipadora que logre conjugar los conocimientos con los procesos y actitudes y que, por otro lado, logre reflexionar y compartir su práctica con sus colegas. Este profesional reflexivo sería capaz de conjuntar, vincular y comprender la relación entre la teoría y la práctica.

*Una nueva organización espacio-temporal para una nueva escuela:* la práctica autónoma y reflexiva, le permite al docente tener un conocimiento de las peculiaridades de su alumnado de tal forma, que la organización de espacios, tiempos y recursos permitirá que la heterogeneidad sea un criterio de organización y distribución de estos recursos. La ayuda y colaboración entre los estudiantes, representará para el profesor una herramienta de aprendizaje y socialización invaluable, donde su tarea docente consistirá en coordinar y apoyar el trabajo establecido entre los alumnos. Esta organización y metodología posibilitará al alumno y a su profesor trabajar, conocer y vivir nuevos valores como el pluralismo, la libertad, justicia, tolerancia, respeto, democracia y solidaridad.

*La escuela pública y el aprender con la participación de familias y profesorado o la ruptura de las escuelas antidemocráticas:* la convivencia democrática que se busca promover y consolidar en las escuelas es la que se caracteriza por una convivencia donde la participación y respeto mutuo permean en los diferentes roles que juega la familia, el profesorado y los estudiantes.

Cuando se habla de una escuela sin exclusiones, no se habla de educar para los valores, para la convivencia o para la inclusión, sino en los valores, en la convivencia y en la inclusión. Lo anterior no son objetivos a perseguir sino principios de acción que deben distinguir todo el proceso educativo. Desde este punto de vista, el reconocimiento de la diversidad permitirá establecer relaciones sociales, de convivencia y de aprendizaje más democráticas, inclusiva y no excluyentes.

### **2.1.2 La educación inclusiva: un derecho y un proceso.**

Desde hace décadas se han producido cambios significativos en las dinámicas y estructuras sociales, cambios que van desde aspectos económicos, de producción de bienes y servicios, culturales, ideológicos, tecnológicos y otros más que han impactado en las instituciones sociales. Mientras algunos sectores de la sociedad se acercan a más y mejores beneficios, la brecha con los menos favorecidos se incrementa de manera significativa. Los diferentes movimientos económicos, políticos, sociales y demográficos han generado que las sociedades sean cada vez más diversas, confluyendo en un espacio social y territorial múltiples ideas, necesidades, intereses y características.

Sin importar que tan coincidentes o divergentes resulten esas diferencias, la escuela continúa siendo esa institución que aglutina a miembros de esas sociedades, conformando grupos escolares y escuelas cada vez más heterogéneos. Dentro de esas escuelas complejas existen grupos provenientes de alguna minoría cultural, lingüística, ideológica o religiosa, existe también quien procede de un contexto socio-económico desfavorecido, que comparten necesidades de aprendizaje o que se encuentran en riesgo de ser excluidos por motivos de género o preferencia sexual.

El riesgo de exclusión o discriminación es cada vez más latente, pues estos sectores educativos, además de enfrentarse a un sinnúmero de desigualdades, se enfrentan también a barreras que limitan su aprendizaje y participación en la escuela, ante ello Ryan (2006) considera que en muchos casos, se agudizan las desigualdades educativas entre los estudiantes que plantean mayores retos de aprendizaje y el alumnado “privilegiado” que carece de tales dificultades.

La escuela, sus instalaciones, sus profesionales, materiales, métodos, evaluación y procesos educativos no están respondiendo a la diversidad y sus necesidades. El propósito de la educación inclusiva es superar las barreras que representan la marginación, la exclusión y el bajo desempeño sin importar el origen o motivo que las genere.

Desde este contexto, la educación de calidad se caracteriza por ser incluyente, justa y equitativa, y el derecho de acceso a esta educación es ya una premisa en la mayoría de las sociedades y una necesidad en el resto de ellas. A pesar de las múltiples políticas públicas (desde lo global a lo local) en esta materia, garantizar y hacer válido ese derecho corresponde en última instancia a las instituciones educativas, mismas que requieren replantear sus enfoques y dinámicas para garantizar este derecho. Es en este contexto, donde defender este derecho resulta un reto de gran dimensión, pero ante las dificultades que pudiese representar, existe la necesidad de hacerlo.

A nivel global, se han realizado múltiples e importantes acciones que se han materializado en marcos legislativos y políticas públicas que buscan beneficiar a todos los sectores educativos, eliminar la exclusión, discriminación y dar la oportunidad a todos los alumnos de aprender de manera activa. Delors (1996) considera que no es posible simplificar a la educación como la adquisición de habilidades básicas, sino que es uno de los principales medios disponibles para

fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano, situación que posibilita la reducción de la pobreza y la exclusión.

Tomasevski (2004) explica que desde la perspectiva de los derechos humanos la educación no sólo es un derecho social, sino una obligación de los gobiernos, por lo que el derecho a educarse sólo se entendería a partir de la obligación que tienen los mismos para garantizarlo. Tomando en cuenta este referente, las autoras describen como mínimo, cuatro características que debería tener este derecho: “que la educación debe estar disponible; así como ser accesible, aceptable y adaptable para todos; refiriéndose, al mismo tiempo, a tres formas de entender el derecho social de educación: “derecho a, derecho en y derecho a través de la educación” (Garza, 2014, p. 2).

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración sobre los Derechos del Niño (1989) se establecía que la educación es un derecho básico que no representaba una oportunidad o privilegio de unos pocos, sino el derecho de todos de acceder a ella. A pesar de estas premisas de carácter global, la educación sigue resultando un privilegio al que no todos los alumnos pueden acceder o se logra un acceso parcial, es decir se acude a la escuela, pero no se recibe una educación de calidad, mucho menos justa y equitativa.

Ante ello, en 1990 y durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, surge el Movimiento Educación para Todos, que se funda con el firme propósito de asegurar el acceso a una educación básica para todos, reconociendo que hasta ese momento las oportunidades educativas para algunas personas eran limitadas o nulas, que la educación básica sólo se enfocaba al cálculo y alfabetización dejando de lado aprendizajes para la vida y ciudadanía y que existían grupos marginados que se encontraban en riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. Una década después de esta conferencia se destaca que:



se prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desventajados y pidió una acción positiva para superarlo. En especial, identificó barreras que afectan particularmente a las niñas y mujeres y a las minorías étnicas y de aquellos excluidos de la educación básica, ya sea por razones sociales, económicas o geográficas (Parra, 2010, p. 7).

En relación a la educación inclusiva es importante mencionar que actualmente existen opiniones diversas e incluso divergentes en relación a sus referentes teóricos, conceptualización, aspectos filosóficos y, por ende, acciones que materializan esas opiniones. Sin embargo y con el propósito de no asumir una postura que pueda resultar errada, se considera prudente considerar las diferentes aportaciones como perspectivas, las cuales desde Pozo (2006) son entendida como las diferentes miradas que se hacen sobre un tema o problema común, de tal manera que eso que se ve también se interpreta y en consecuencia se actúa a partir de ello. Las perspectivas ponen de manifiesto, las concepciones y teorías que se tienen sobre un hecho, situación o proceso social.

Sobre la educación inclusiva, existirán entonces, tantas concepciones, ideas, fines y acciones, como tantas perspectivas (comunes o divergentes) existan sobre la temática, teniendo así, que mientras investigadores y académicos trabajan sobre la concepción y teorización de la educación inclusiva, otros harán aportaciones desde la pedagogía, la didáctica, la gestión, los derechos humanos, la ética o la filosofía. La perspectiva que se asume en relación a la educación inclusiva es la relacionada con los fines de la misma, los cuales buscan “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 29).

Desde esta perspectiva la educación inclusiva presenta elementos o características que le permitirán alcanzar los objetivos planteados, se concibe también como un proceso, busca la presencia, la participación y éxito de todos los estudiantes, precisa la identificación y eliminación de barreras y pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. A continuación se describen con mayor detalle los elementos propuestos por Echeita y Ainscow (2011):

*La inclusión es un proceso.*

La educación inclusiva ha de ser vista como la búsqueda constante de mejores estrategias y maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. Implica aprender a vivir con las diferencias y cómo éstas, pueden aprovecharse en el proceso educativo. Al hablar de proceso, se entiende que el tiempo se convierte en un factor con el que se debe contar; los cambios y objetivos no se alcanzarán de manera inmediata, sino de manera paulatina y en ese recorrido se encontrarán situaciones conflictivas, resistencias, contradicciones o demás incidencias que deben superarse de manera positiva, buscando que este cambio se alcance, permanezca y represente el derecho a la equiparación de oportunidades para acceder y participar en una educación sin exclusiones.

*La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.*

La presencia física de los estudiantes es el primer aspecto a alcanzar, que estén en la escuela significaría que se está haciendo valer el derecho de acceso a la educación, es ahora la escuela quien debe responder generando las condiciones para que los alumnos en su totalidad accedan con calidad a las experiencias de aprendizaje, convivencia y participación. Todos los estudiantes aspiran a que sus voces sean escuchadas y consideradas en los diversos ámbitos de la escuela, por ello, la participación no se limita al aula o a las clases, sino a que sus puntos de vista sean considerados en el proceso educativo. Finalmente se hace referencia al éxito tomando como

referente el logro de los aprendizajes propuestos en relación al currículo, no necesariamente se consideran los resultados alcanzados en evaluaciones periódicas o estandarizadas.

*La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras*

Esta perspectiva de la educación inclusiva considera que se deben identificar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos como lo es recibir una educación. Se considera que las barreras son todas aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual o colectivamente tienen o aplican, y que, con la interacción con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de ellos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Es por ello que para que una educación se inclusiva o mejore su inclusión, es imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de diseñar y aplicar planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.

Para lograr lo anterior y como resultado de una exhaustiva investigación, se sugiere el uso de “guías” para ayudar en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como barreras, como lo puede ser el *Index for inclusion*, el proyecto “Inclusiva” Duk (2007) o la Guía para buenas prácticas de educación inclusiva del Bristol City Council (2003).

*La inclusión pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.*

Esta condición supone asumir de manera ética y moral la responsabilidad de asegurar que aquellos grupos, que al menos estadísticamente, se encuentran bajo mayor riesgo o en condiciones

de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención y de que, siempre que sea necesario, se implementen medidas que aseguren su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Desde la misma perspectiva, se retoma otra conceptualización que reafirma el propósito de la educación inclusiva de atender, valorar y responder a la diversidad:

la inclusión tiene que ver con una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social (Murillo et al., 2010, p. 4).

En este sentido, la educación inclusiva busca asegurar que todos alumnos participen de manera activa en la diversidad de procesos de índole social, cultural, educativos, deportivos u otros que se desarrollen en la comunidad escolar, demandando cambios significativos para que la escuela se adapte a ellos y no del modo contrario.

## **2.2 Comunidades Profesionales de Aprendizaje**

### **2.2.1 Conceptualización.**

Se presentan las aportaciones de algunos autores en relación a las CPA, con el propósito de conformar un concepto pertinente a los fines que persigue la investigación, cabe mencionar que al igual que la Educación Inclusiva, no existe un único concepto consensuado o definición establecida, sino perspectivas. En el caso de las CPA, la diversidad de concepciones se ve marcada

por los usos, propósitos y ámbitos de acción que diversos autores proponen o prefieren encaminarlas. Se presentan entonces, aquellas acepciones que hacen hincapié a la formación centrada en y desde los profesionales de la educación; en la escuela y con propósitos comunes.

En este sentido, cuando se habla de *comunidad*, se hace referencia al trabajo colaborativo entre los profesores para hacer frente a situaciones de diversa índole y al mismo tiempo como estrategia para “combatir la alienación y a facilitar la tarea frente a las crecientes complejidades a las que han venido enfrentando los profesores en las últimas décadas” (Krichesky & Murillo, 2011, p. 5).

Este concepto no surge de manera espontánea o como resultado de un proceso innovador, por el contrario, representa la evolución de las organizaciones de los profesores que pretendían llevar a cabo procesos de cambios en los centros educativos, aprendiendo de manera conjunta y mejorando las relaciones existentes de tal manera que las organizaciones que aprenden, enfocan sus propósitos al desarrollo organizativo de las instituciones. Se hace alusión también al “grupo de personas que aprenden juntas, que comparten un compromiso y modos de hacer comunes, que no sólo da un valor añadido a su profesión, sino que también mejora a la comunidad en general” (Bolívar, 2013, p. 2).

Como se mencionó arriba, el concepto de CPA que aquí se asume, deja de lado los propósitos organizativos y de empoderamiento, no porque no sean de importancia, sino porque la estrategia propuesta va encaminada al desarrollo profesional de sus integrantes, busca generar y maximizar los momentos destinados por la escuela a la formación del profesorado y el principal insumo para lograr esa formación es la práctica profesional, misma que de la mano de reflexiones críticas y socializadas lograrán desarrollar conocimientos que permitan mejorarlas. De esta manera

las CPA ofrecen un “enfoque de desarrollo profesional muy potente y por ende consiste en una estrategia de cambio y mejora escolar sumamente eficaz” (Hord, 1997, párr. 3).

Se reconoce también que en la actualidad en muchas de las instituciones educativas se desarrollan prácticas aisladas que se acomplejan gradualmente cuando existen factores poco favorables, entre los que identifica Bolívar (2012) se encuentran: las jerarquías preestablecidas, relaciones de poder, poca o nula fluidez de aprendizaje profesional, acciones diversas de cada uno de los profesores que le lleva a hacer y deshacer dentro del aula a su antojo, existe también una parcelación que dificulta la reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa.

Los principales sustentos de las CPA que se presentan son las aportaciones realizadas por Mitchell & Sackney (2011) y Hargreaves(2009) autores que han realizado valiosas investigaciones y han logrado concretar a lo largo del tiempo algunas precisiones, características y definición de los procesos.

Para los primeros autores, las CPA deben de partir de dos premisas, la primera de ellas, hace referencia a que más que una responsabilidad, la escuela en esencia debe facilitar el aprendizaje de todas las personas, incluyendo también a los profesores y que al mismo tiempo son ellos mismos quienes por obligación, deben responder a las múltiples y continuas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Ante este reto de aprendizaje profesional, sería la misma escuela y sus compañeros quienes posibilitarían el aprendizaje, dejando de lado conceptos como productividad, crecimiento organizacional y otras que hacen referencia al sector organizativo-empresarial.

El desarrollo que se pretende alcanzar, buscar o generar las condiciones para ello, es el desarrollo profesional de quienes se dedican a la tarea de enseñar, Mitchell & Sackney (2011),

consideran que la comunidad que aprende está conformada por personas que asumen una perspectiva activa, reflexiva, colaborativa, orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento con respecto a los misterios, problemas y perplejidades del aprendizaje y la enseñanza.

Desde la postura de Hargreaves como se citó en Krichesky (2013), menciona que los profesionales de la educación cuentan con la mayoría de los conocimientos de la profesión, lo que les permite enseñar bien, sin embargo, requieren del tiempo, condiciones y ayuda para identificar y apropiarse de buenas prácticas en un ejercicio de aprendizaje lateral con sus colegas. Estas comunidades, trascienden de las intenciones iniciales, logran animarse, mantenerse con vida, y su cultura y esencia será siempre la mejora del aprendizaje constante de los alumnos y sus profesores.

Si bien, el autor considera los beneficios que se obtienen con el desarrollo y uso positivo de estas comunidades, se debe tener cuidado de no caer en la transformación del equipo de profesores que dirigen sus esfuerzos para alcanzar éxitos sólo en ciertas áreas del aprendizaje o alcanzar niveles destacados en evaluaciones de sus alumnos. El uso indiscriminado de las evaluaciones estandarizadas para medir el nivel de logro de la comunidad no es un indicador acorde a las ideas de las comunidades aquí propuestas.

### **2.2.2 Condiciones y principios.**

Cuando los profesores aprenden de manera consiente, crítica y reflexiva, los aprendizajes de sus alumnos en consecuencia se verán favorecidos, sin embargo, para alcanzar ese objetivo, es necesario que los profesionales cuenten con tres tipos de habilidades que les permitirán iniciar desarrollar y mantener a la comunidad. Para Mitchell & Sackney (2011) estas habilidades son:

- La capacidad personal. Tiene que ver con la construcción activa y reflexiva de conocimiento. La comunidad de aprendizaje emerge mientras los individuos reflexionan, evalúan, critican y reconstruyen su capacidad profesional y personal, conformada por valores, asunciones, creencias y conocimientos prácticos.
- La capacidad interpersonal. Las relaciones colegiadas y prácticas colectivas son la esencia de la capacidad interpersonal. Se trata de crear significados colectivos a través del trabajo conjunto basado en propósitos comunes. De esta manera, una CPA emerge como resultado de condiciones afectivas sostenibles, procesos cognitivos e interacciones grupales. Para ello resulta fundamental “generar equipo” a través de un tipo de comunicación que combine el apoyo ante la manifestación de ideas u opiniones, con la indagación de la opinión o creencia de un colega.
- La capacidad organizativa. Implica generar estructuras que puedan crear y mantener sistemas flexibles que estén abiertos a nuevas ideas, valorando la innovación, honrando la diversidad, y promoviendo la autonomía para que los profesores se enfrenten a los misterios y problemas de la práctica. La capacidad organizativa implica pues crear y sostener un sistema que invierta fuertemente en el aprendizaje profesional y la construcción de relaciones interpersonales. Por lo tanto, sirve de soporte a las dos capacidades anteriores. Una buena capacidad organizativa se distingue porque los individuos confían en su propia capacidad, en la de sus colegas y en la de la escuela.

Las anteriores habilidades profesionales pudiesen ser consideradas como prerequisites o condiciones, puesto que en la institución educativa no se conforma una CPA sólo con el hecho de nombrarla, implica por lo tanto un trabajo previo entre y con el colectivo, que permita valorar si



existen las condiciones de construcción o iniciativa (no implementación) para poner en marcha el proyecto.

Así mismo, realizan un análisis de los factores o elementos que deben ser considerados al momento de diseñar e implementar un proyecto de esta magnitud, dividiéndolos en dos tipos: organizativos y humanos, mismos que a continuación se presentan:

*Factores organizativos:*

- Los tiempos y momentos para encontrarse a trabajar colectivamente y/o conversar sobre la práctica.
- La proximidad espacial entre los profesores para estimular la comunicación informal: esto implica crear zonas de trabajo comunes que faciliten el desarrollo de una identidad común a partir de intereses compartidos.
- El desarrollo de roles interdependientes entre el profesorado: se refiere a la posibilidad de armar grupos de trabajo para desarrollar programaciones conjuntas y proyectos de enseñanza interdisciplinarios.
- Las estructuras de comunicación que habiliten un intercambio de ideas dentro y fuera de la organización escolar. Es necesario para ello velar por el contenido de estas conversaciones en espacios de trabajo formales.
- El empoderamiento docente y la autonomía escolar: el empoderamiento no tiene que ser un fenómeno individual sino colectivo. Implica permitir a los docentes evaluar las prácticas de enseñanza de forma colectiva entre ellos, y estimularles a tomar decisiones conjuntas para mejorar el nivel de eficacia en su labor diaria.

- El nivel de autonomía en el centro refiere a la capacidad de gestión y decisión sobre temas que afectan a la institución (Kruse & Louis, 1993, p. 17).

Las CPA requieren que estos factores o elementos generen las condiciones positivas para obtener mayor garantía de funcionamiento, efectividad y beneficios, sin estas condiciones es posible que se diseñe e implemente una comunidad, pero no se alcanzaría mayor trascendencia. Perdiendo así la esencia del proyecto de comunidad, pudiese recibir algún otro nombre que haga referencia a lo que de ello surja, pero no podría ser una CPA.

*Factores humanos:*

- Una actitud de apertura al cambio y la mejora, de modo que no se perciban riesgos ante la voluntad por innovar.
- El respeto y la confianza entre los miembros para valorar la experiencia y las sugerencias de los colegas. Debe persistir la confianza a la hora de interactuar, delegar tareas e innovar.
- Una base de conocimientos y habilidades en torno a la comprensión de la mejora escolar. Para ello resulta importante facilitar el acceso a experiencias innovadoras para generar nuevos conocimientos a través de la colaboración.
- Liderazgo de apoyo: los líderes deben actuar como fuente de presión para incentivar nuevas formas de pensar. Deben generar un clima de apoyo y de aprendizaje estimulando así el compromiso de los participantes, a través de interacciones significativas. Lo que los líderes hacen y dicen expresa lo que se valora en la organización.

- Los procesos de socialización que implican inducir a nuevos miembros en el grupo. Se trata de procedimientos claros que permitan mantener así un sentido de comunidad, creando una realidad social común.

Unos de los factores humanos que resulta de gran importancia e imprescindible para el desarrollo de las comunidades es la confianza y el nivel que se debe alcanzar para mejorar el funcionamiento, ello debido a que la comunicación, trasmisión y socialización de los conocimientos entre compañeros resultaría de poca o nula utilidad si no se cree en ellos o en la capacidad de los integrantes para aprender y transmitir sus conocimientos o experiencias, del mismo modo, se debe confiar en el liderazgo que se ejerza.

Se entiende que los principios hacen referencia a aquellos valores, creencias y normas que regulan el desarrollo de las organizaciones, marcan la forma de conducirse y desempeñarse en las CPA, si bien, es difícil establecer un reglamento que rijan las pautas de acción, sí es posible determinar qué se espera de los profesores en la comunidad, de tal manera que las expectativas no sólo son hacia la CPA, sino también son al desempeño de los participantes, estableciendo desde sus fases iniciales, un compromiso hacia las acciones que se desarrollen.

Se retomaran los siguientes principios, mismos que fueron propuestos por Hargreaves (2008) para hacer de la comunidad, una organización sostenible y funcional:

*Profundidad:* cuando el autor habla acerca de ello, considera que los resultados de las evaluaciones -aún más las estandarizadas- sólo serán un referente, más no una manera de medir avances o el objetivo mismo de las actividades que se desarrollen. Se invita entonces, a que los profesores debatan y determinen qué aprendizajes o habilidades sí pueden considerarse como

logro, lo cual implica un análisis a profundidad sobre las maneras, sustentos y formas de enseñanza que se llevan a cabo.

*Respiro:* las comunidades se convierten en una estrategia reflexiva de las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje, representan para la escuela y los profesores la oportunidad de cambiar la cultura de esas condiciones, ejemplo de ellos pueden ser las relaciones interpersonales, mismas que pueden verse fortalecidas y no sólo entre profesores, sino con otros agentes que intervienen en el proceso educativo. Las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes es el propósito central que no se deja en ningún momento de lado.

*Duración:* las CPA deben desarrollarse y mantenerse de tal manera que, a lo largo del tiempo, no cambien ni se disminuyan los propósitos, conservar y preservar los aspectos que le dan valor al aprendizaje de los profesores y estudiantes. Es necesario desarrollar procesos que requieren tiempo, sin forzarse ni acelerarse, es importante recordar que las comunidades se desarrollan sobre relaciones de confianza sólidas.

*Justicia:* acorde a las características de la educación inclusiva, estas comunidades y sus miembros velarán siempre por que las oportunidades de aprendizaje sean iguales para todos sus alumnos, pero equitativas acorde a las necesidades de los estudiantes.

*Diversidad:* se da apertura a desarrollar diversas pedagogías, metodologías y estrategias que favorezcan la heterogeneidad de los estudiantes, las redes e intercambios de buenas prácticas facilitarían y fortalecerían el trabajo docente, estos intercambios también pueden ser entre centros educativos que comportan fines comunes. La prescripción de metodologías o la consideración de ciertas como únicas válidas, son actividades no compatibles con esta estrategia, el enriquecimiento y aprendizaje colectivo debe distinguir a las comunidades.

*Inventiva:* renovar de manera constante las expectativas, esperanzas y pasión por la enseñanza permite que la energía de los participantes se mantenga y sea constante, se debe buscar evitar el cansancio, agotamiento, desgaste y sobrecarga, de tal manera que formar parte de esta comunidad sea algo útil y agradable para el profesor.

*Conservación:* la recuperación, respeto y valoración de los saberes y conocimientos de las personas más experimentadas de la escuela permite construir estrategias de acción donde se parte de éxitos hacia futuros mejores. La participación activa de los profesores permite valorar el aprendizaje de todos los miembros, puesto que la totalidad tiene algo que enseñar y que aprender.

### **2.2.3 Procesos de desarrollo**

Hord (1997) privilegiaba fundamentalmente al desarrollo profesional como punto de partida de las CPA. Hacía hincapié que a menudo los talleres o seminarios de formación externos al centro no resultan eficaces en tanto suelen ser propuestas descontextualizadas que no ofrecen luego posibilidad de seguimiento para generar un impacto sustancial en la práctica de enseñanza. Ante ello, plantea de manera prioritaria la necesidad de ofrecer o generar instancias y espacios de discusión, observación y reflexión en relación a la práctica, donde el aprendizaje profesional, sea el verdadero propósito.

Si bien, existen diferentes aportaciones e investigaciones sobre CPA y las fases o etapas implícitas (Bolam et al., 2005; Huffman & Hipp, 2003; Freeman, 1999) las que realizan McLaughlin & Talbert (2006) describen tres etapas de desarrollo de comunidades de aprendizaje docente: inicial, intermedia y avanzada, las cuales son retomadas por diversos autores e investigadores por considerarse las más apropiadas.

En la etapa *inicial* se parte de cuestionamientos que el colectivo plantea y que se encaminan a las evidencias de los aprendizajes de los alumnos y las maneras en las que se registrarán los avances. Se realizan acciones de indagación y recolección de datos, mismos que serán siempre considerados, pues durante el desarrollo de la CPA, se indagará nuevamente para valorar el impacto en la práctica profesional.

En la etapa *intermedia*, la indagación continúa jugando un papel de suma importancia, pues los maestros cuentan ya con habilidades que les permiten tomar decisiones basadas en datos y evidencias recabadas, lo cual facilita los consensos y el alcance de acuerdos de una manera más fácil. Se desarrolla también un lenguaje común que permita identificar y describir objetivos compartidos, alcanzando así una mejor capacidad de explicación.

En la etapa *avanzada*, la indagación ha sido preponderante puesto que se ha formado parte de su cultura, lo que lleva a considerar las CPA como estructuras sólidas, esa cultura y capacidad permea a tal grado que los maestros toman decisiones de su práctica profesional partiendo de indicadores que den cuenta del aprendizaje de los alumnos para después incidir y valorar nuevamente los logros alcanzados después de las estrategias de intervención llevadas a cabo. Este ejercicio se enriquece con un vocabulario y lenguaje profesional que permite reflejar el grado de compromiso y cultura de indagación alcanzada por el centro escolar.

Describen también que el criterio que determinará cada etapa será en las formas de utilizar los datos y evidencias para mejorar las prácticas, las cuales deberían ser cada vez de mayor calidad y más eficaces. Lo anterior, es una manera de clasificar los procesos o fases que siguen las comunidades, ello no significa que son las únicas, pero coinciden con otras clasificaciones que dan cuenta del proceso por el que pasan las CPA. El avance por cada una de las etapas, representa

nuevas formas de compromiso, responsabilidad, esfuerzo, tiempo y dedicación que conjuntamente con el liderazgo; transformarán la cultura escolar.

Si bien, aquí se mencionaron algunas fases de las CPA, éstas no se desarrollan con una metodología específica o única que determine los pasos o procesos a seguir de manera minuciosa, sin embargo como resultado de múltiples investigaciones en las últimas décadas, Krichesky (2013) refiere que existen algunas estrategias que pueden acompañar y acoplarse a las CPA, éstas son: (a) las características del trabajo colaborativo, (b) los procesos de indagación sobre la práctica, (c) los proyectos de investigación-acción, y (d) las redes de aprendizaje.

Cada uno de los procesos mencionados, posee una metodología propia que se retoma y es posible emplearla como metodología de trabajo en las CPA, para el caso de esta investigación, la investigación-acción es la opción que se considera más acorde a los objetivos propuestos y situaciones contextuales descritas en su momento. Si bien, en el apartado correspondiente se detallarán los elementos metodológicos, conviene en este momento anticipar el importante papel que desempeñará la investigación-acción en la comunidad.

## **2.3 Reflexión de la práctica profesional**

### **2.3.1 El profesional reflexivo.**

La formación de profesionales en diferentes áreas del conocimiento o disciplina científicas demanda la implementación de estrategias metodológicas y didácticas propias de las competencias profesionales que se requieren desarrollar, de tal forma que la preparación de los profesionales se encuentra acorde a lo que deben aprender y desarrollar en su práctica profesional. Sin embargo, aunque esto ha funcionado por décadas y modelos educativos, existen en todas las profesiones

problemas que se generan en la práctica misma y para los cuales no existió alguna materia, taller, seminario o contenido disciplinar que lo resuelva.

Ya sea por lo complejo del problema o por lo alejado que se encuentre este de las teorías conocidas por la profesión y quienes la desempeñan, la resolución del mismo resulta imperante. Ante este panorama en el cual, la educación no resulta ser la excepción, el siguiente autor propone la idea de desarrollar la competencia de aprender en la práctica, de ella y para ella, es decir “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Schön, 2010, p. 9).

El desarrollo de esta competencia reflexiva puede lograrse en la formación -inicial o continua-, a través de la implementación de estrategias que resultan de vital importancia, la primera de ellas es comprender y asumir la perspectiva de la epistemología de la práctica, es decir, *conocimiento en la acción*, al respecto menciona:

utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior, ejecuciones físicas como por ejemplo andar en bicicleta, o se trate de operaciones privadas, por ejemplo, realizar un balance. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente (Schön, 2010, p. 35).

Por lo tanto, en la práctica profesional de cualquier disciplina las acciones que se desarrollan implican y requieren de un conocimiento para poderlas desarrollar, ya sea de carácter técnico, práctico o teórico, este se requiere para desarrollar de manera eficaz las múltiples tareas o resolución de problemas que demanda la profesión misma.



La *reflexión sobre la acción* representa también parte importante de esta propuesta, pues considera que nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción. Si bien, durante el desempeño de una acción profesional implica un grado de conocimiento, reflexionar en ella y sobre ella es aún mejor, puesto que, en la búsqueda de la mejora, el conocimiento debe ampliarse, lo que invita al profesional en servicio o formación a aprender para mejorar lo que se hace, entendiendo la mejora como la optimización, eficacia, el aumento de la calidad y alcance de los propósitos planteados.

A continuación, se presentan los principales momentos por los que considera el autor, se recorren al momento de reflexionar sobre la acción:

- Existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor (Schön, 2010, p. 38).

Al respecto es posible mencionar que la tarea de enseñar y más en específicamente, las acciones que desarrollan los profesionales de la educación especial implican un amplio conocimiento sobre

diversas disciplinas, no sólo pedagógicas y didácticas, sin embargo en muchas ocasiones se subestima o se auto subestima lo que se sabe, por lo tanto se debe ser consciente que el desarrollo de las múltiples acciones implican un conocimiento o cúmulo de ellos, que si bien en ocasiones se aplican de manera automatizada, no significa que no existan.

El profesor en servicio es un profesional que al igual que en todas las profesiones, aprende ya sea sobre sus propios conocimientos, de y sobre sus acciones, ciertamente no sólo lo sabe, sino que también reflexiona, lamentablemente en muchos espacios laborales, instituciones formadoras o instituciones en las se desempeñan se asume una cultura burocrática y rígida en la que poco se valora el conocimiento sobre la acción y limitan el trabajo docente al cumplimiento de horarios, dosificación y aplicación de currícula establecidas, favoreciendo una monotonía y bajo interés por indagar, innovar y mejorar su desempeño profesional.

Estos planteamientos sobre el profesional reflexivo y otras más del autor como el *practicum* no se limitan al aprendizaje individual, sino que, en la colectividad misma, también se aprende, se dialoga profesionalmente, se reflexiona, se acciona y se resuelven problemas sin pretender que sea una solución permanente, siempre queda abierta la posibilidad que se convierte en premisa: siempre hay algo que mejorar y aprender en lo individual y en colectivo.

### **2.3.2 Análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva multidimensional.**

Esta propuesta se centra en conceptualizar a la práctica docente de una manera más amplia y compleja, no reduciéndola a la simple aplicación de técnicas de enseñanza o aplicación de un plan de estudios. Desde esta perspectiva la práctica educativa requiere un análisis documental, de

ejercicios de reflexión y análisis, dimensionarse y caracterizarse; procesos que tenderán a mejorarla no sólo en el campo de la individualidad, sino en lo colectivo.

Comprender el concepto de prácticas educativas implica también el interés por mejorarlas, en este sentido, la autora ha desarrollado gradualmente una serie de investigaciones y propuestas en la búsqueda de mejorar la formación continua de los maestros en servicio, mejora que puede traducirse en calidad educativa, lo que es una gran necesidad en muchos sistemas educativos.

La formación de maestros en nuestro país ha representado un reto para quienes llevan las directrices del sistema educativo, muchas han sido las acciones desarrolladas, muchos de estos programas de apoyo y formación “se basan en propuestas que no vienen de las necesidades de su quehacer cotidiano: por eso, el maestro ha sido sujeto ausente en esos programas de formación” (Fierro et al., 2005, p. 18).

La mayoría de las reformas educativas atienden desde su perspectiva estratégica áreas que consideran de vital importancia como lo curricular, gestión, administración, uso y manejo de recursos de diversa índole, sin embargo, el maestro como uno de los pilares fundamentales del sistema educativo queda de lado, manteniéndose como un mero ejecutor del currículo. Esta postura de quienes administran la educación es percibida por el maestro, se deja de lado y sin importancia lo que los maestros saben, dudan, desconocen o motivan, dificultando de esta manera que se sientan parte activa y comprometida de cualquier cambio educativo sin importar si es a gran escala o sólo se trata de un proyecto enmarcado en una institución educativa.

Por lo tanto, el reto es que los maestros sean partícipes y protagonistas de su formación continua, que sean ellos quienes aprendan de ellos. Para esto, se requiere entonces del diseño y participación en propuestas de innovación que posibiliten una mayor probabilidad de éxito y, por

lo tanto, de mejorar las prácticas profesionales. Las propuestas de innovación a las que se hacen referencia deberían caracterizarse por ser auténtica, contextualizadas, que atiendan a las problemáticas del maestro y sus alumnos, no burocráticas y que no dependan de la autorización de recursos económicos o voluntades políticas. Estos cambios locales o de *poca envergadura*, si bien no generan cambios en zonas o regiones escolares completas, si cuentan con altas posibilidades de éxito, permanencia en las aulas y escuelas y mejor aún, inciden en la cultura de la formación docente.

La *práctica docente* puede concebirse y situarse en la mediación que se genera entre los fines educativos del proyecto político y los grupos sociales a quienes se destina, en esta dinámica mediadora, el maestro es el rostro del proyecto educativo (posiblemente en desacuerdo) en el aula y en el contexto. La práctica docente es entendida como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro” (Fierro et al., 2005, p. 21).

En esta compleja praxis social intervienen diversos implicados en el proceso educativo como los maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, sociedad en general, conocimiento, institución, valores (individuales, colectivos e institucionales) y demás aspectos de la vida humana.

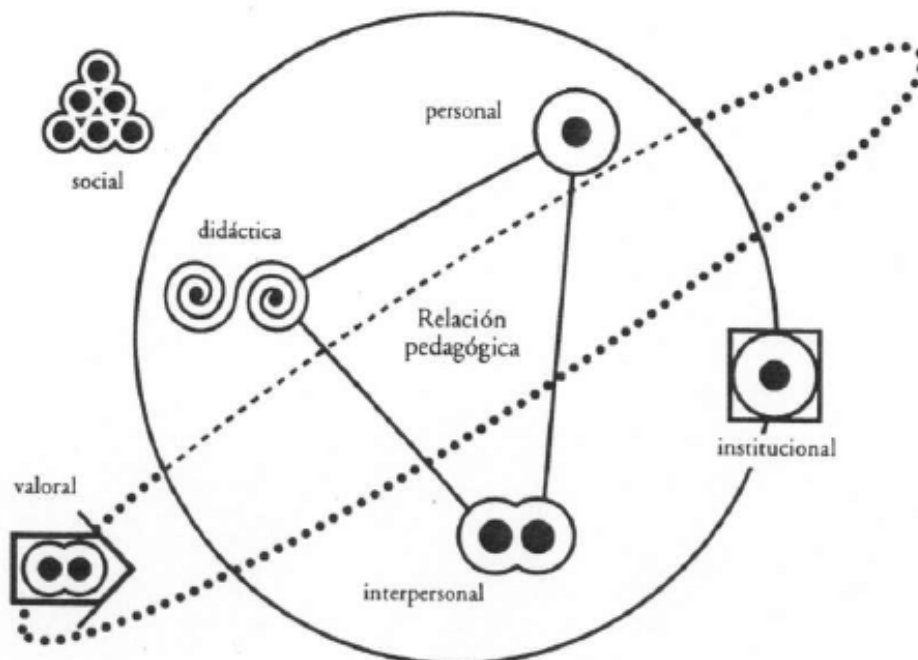
Dichos factores no se presentan de manera aislada o fragmentada, sino que existe una relación(es) entre ellos y que influyen en las prácticas docentes. Ante la existencia e influencia de múltiples factores y agentes resulta necesario realizar ejercicios de *análisis crítico de la práctica educativa* esto con el propósito de reconocer la influencia de los elementos, desagregándolos para

distinguir aquellos que tienen su origen en el entorno social o institucional y aquellos que son propios de su espacio privado y áulico.

Este ejercicio crítico permite identificar contradicciones, equivocaciones, aciertos y áreas de oportunidad, pero lo más importante, reflexionar sobre cómo esos factores influyen en sus acciones, actitudes y decisiones que lleva al aula y marcan la educación de los niños. Para facilitar el análisis y estudio de estas complejas relaciones, Fierro las organiza por dimensiones, mismas que sirven para realizar tareas de análisis de la práctica educativa, estas dimensiones son: personal, intrapersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

A continuación (figura 1) se presentan la relación entre estas dimensiones, el esquema permitirá visualizar la complejidad a la que la autora se refiere:

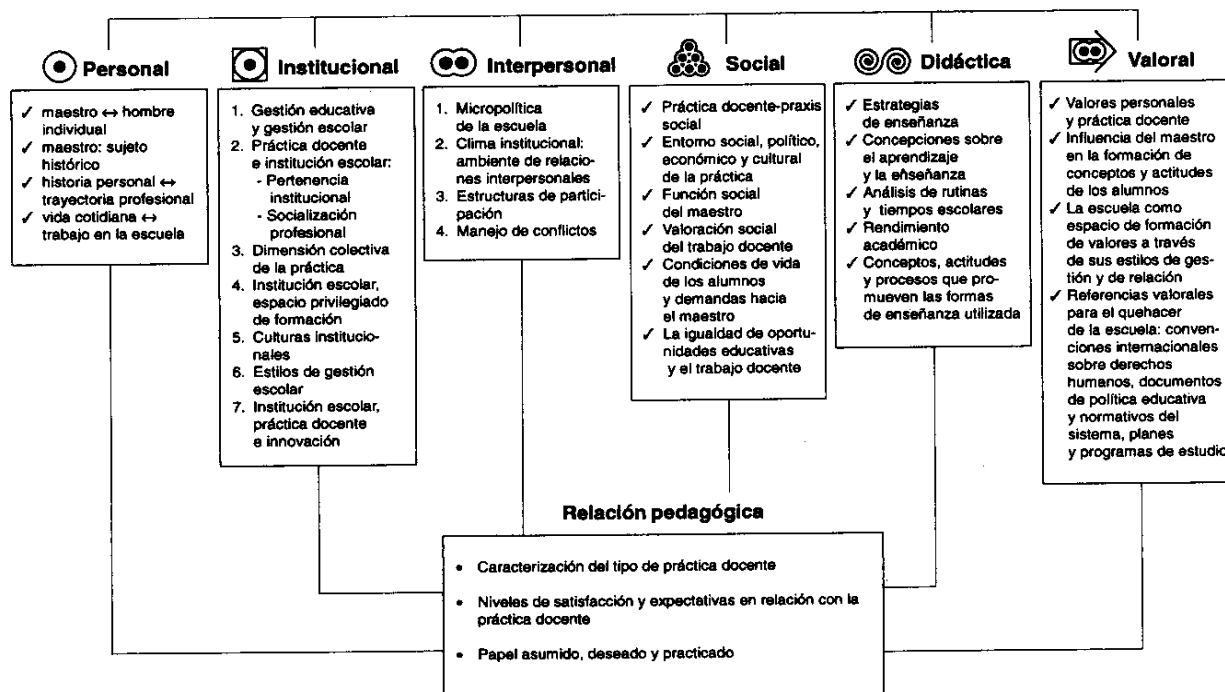
Figura 1  
*Relación entre dimensiones de la práctica educativa.*



Fuente: (Fierro et al., 2005, p. 28)

A continuación (figura 2), se presentan los aspectos que forman parte de cada dimensión, los cuales deben considerar en la tarea más importante, la reflexión.

Figura 2  
Dimensiones de la práctica docente



Fuente: (Fierro et al., 2005, p. 39)

La propuesta de esta autora en relación a la formación continua, busca que los maestros realicen una reflexión sobre el quehacer docente cotidiano que los lleve a renovar su interés por cambiar y mejorar su desarrollo profesional, experimentar las diferentes oportunidades de aprendizaje entre profesionales, ampliar sus conocimientos, ser parte activa y comprometida de procesos de mejora y generar proyectos innovadores para la escuela y el aula.

La propuesta de formación continua considera al maestro como un adulto profesional que sin importar los años al servicio de la educación cuenta con un cúmulo de experiencias y saberes

que puede compartir con sus colegas, confiando en que son profesionales capaces de construir nuevos conocimientos de manera colectiva o provenientes de otros profesionales de la educación.

Para lograrlo, Cecilia Fierro considera dos elementos imprescindibles por un lado el dialogo profesional entre colegas y el trabajo de formación continua en grupo, siguiendo en el colectivo las pautas de la Investigación-Acción. Así, en una dinámica permanente “que va de la práctica a la teoría y de esta nuevamente a la práctica, la reflexión y la acción se conjugan para desatar un proceso de aprendizaje grupal” (Fierro et al., 2005, p. 42).

## **CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO**

*Lewin compara esta investigación-y-acción  
a la que desarrolla el capitán de un barco:  
observando la dirección del mismo, moviendo el timón,  
constatando los resultados de esa acción,  
volviendo a mover el timón, etc.,  
hasta lograr la ruta correcta  
(Miguélez & Bolívar, 2000, p. 3).*

### **3.1 La Investigación-Acción**

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, se diseñó y desarrolló considerando las pautas de la Investigación-Acción, pues se consideró como un modelo apropiado que permite reflexionar sobre la práctica docente, planificar y ejecutar una serie de acciones de mejora, en este caso de formación continua, para nuevamente reflexionar y de ser necesario repetir el ciclo de investigación.

Los inicios de este modelo de investigación son atribuidos al psicólogo alemán Kurt Lewin, quien en 1944 lo desarrolló como una estrategia para aplicar la investigación a contextos y ambientes inmediatos. Pretende generar un vínculo entre el conocimiento y la mejora del contexto, esto a través de acciones planificadas, de tal forma que simultáneamente se conoce el problema y se incide en él. La propuesta que planteó Lewin consistía en realizar primeramente un:

análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica (Miguélez & Bolívar, 2000, p. 3).

Con el paso de los años y los retos emergentes en diferentes ámbitos de la sociedad, la propuesta inicial, gradualmente se fue adaptando de tal forma que la perspectiva de incidencia



social se implementó por ejemplo en el campo educativo para conocer y resolver problemáticas escolares, educativas, pedagógicas, de gestión y liderazgo. Cabe mencionar que esta metodología no sólo se ha mantenido y actualizado en este ámbito, también ha sido implementado en áreas como la gestión, salud, psicología, entre algunos otros.

En el ámbito educativo, para los años setenta y ochenta autores como Stenhouse y Elliot proponían que los maestros podían convertirse en maestros-investigadores de sus propias prácticas, resolviendo de esta forma problemáticas presentes en el aula y escuela misma. Consideran que la I-A puede ser llevada al aula generándose una mejora de los procesos de enseñanza, permitiéndole al maestro interactuar con el currículum, pero de una manera más contextualizada a las condiciones y problemáticas sociales, necesidades e intereses de aprendizaje, todo ello de la mano del análisis y reflexión de su práctica y experiencia docente. Las aportaciones de Elliot han representado un referente al momento de investigar, puesto que contextualizó los principios de la investigación acción de grupos sociales a ámbitos escolares, y en las últimas décadas como lo está realizando Miguélez & Bolívar (2000) en el espacio áulico.

En lo que respecta al presente estudio, se considera que la perspectiva de la I-A con la que se guarda más afinidad es la propuesta por Elliot (2010) quien considera que los profesores son capaces de aprender de su práctica, pero al mismo tiempo construir colectivamente la comprensión de los múltiples quehaceres profesionales, para el desarrollo de ambas tareas resultan indispensables los ejercicios de reflexión deliberativa e investigación de la acción que lleva a cabo el maestro. Esta forma de visualizar la I-A resulta ser en sí una posibilidad de formación continua, puesto que los mismos maestros son quienes desde una postura reflexiva y crítica de su misma práctica y la de otros, logran identificar sus necesidades formación y hacen lo posible para incidir en ellas. Al investigar las acciones emprendidas el maestro-investigador asume una actitud

comprensiva e interpretativa a partir de lo que realiza, es decir, reflexiona en la acción misma, al tiempo que intenta buscar una comprensión teórica de lo que está sucediendo. Este enfoque comprensivo-deliberativo de Elliot (2010) son las base fundamental y también coinciden con las propuestas sobre el profesional reflexivo de Schön (2010), así como con la reflexión de la práctica a partir de dimensiones que van desde lo personal hasta lo institucional propuestas por Fierro et al., (2005).

En concordancia con esta manera de ver a la I-A en el contexto educativo, Lirón (2010) asume también que la propuesta de investigación, acción y formación posibilita la evaluación de la propia práctica pedagógica, el mejoramiento de la enseñanza y los resultados de aprendizaje, no sólo de los estudiantes, sino del maestro y su colectivo. Se aprovecha este apartado de metodología para presentar un ejemplo de cómo la I-A es posible desarrollarla a través de una CPA, ejercicio desarrollado por Krichesky (2013). Cabe hacer mención que al referirse al concepto de práctica docente, el presente estudio no reduce las múltiples acciones que desempeñan los profesionales de la educación especial a tareas pedagógicas o didácticas, sino que contempla diversas acciones de trabajo colegiado, con pares y académico a través de estrategias fundamentales como lo son la orientación, asesoría y coenseñanza o acompañamiento, las cuales son desempeñadas con importantes agentes del ámbito escolar como son comunidad, padres de familia o maestros de los diferentes niveles educativos.

### **3.1.1 Características y ciclos de la Investigación-Acción.**

Entre las principales características que distinguen a esta metodología de investigación, desde la perspectiva de Elliot (1994) son:

- Resolver problemas de los profesores y llevar a la práctica sus valores educativos.
- Favorecer procesos de reflexión sobre los medios y fines pedagógicos. Reflexionar sobre la calidad de la enseñanza es mucho más que analizar resultados de aprendizaje. Supone, además, reflexionar sobre los valores que la constituyen y la estructuran.
- Promover prácticas reflexivas y desarrollar una actitud de permanente autoevaluación profesional.
- Integrar la teoría y la práctica en la medida que son procesos interdependientes que en la vida cotidiana del maestro resultan indisociables.
- Estimular el diálogo con los pares y el resto de los actores de la comunidad.

Ciertamente existe una diversidad de usos, fines y enfoques de la I-A, sin embargo, todos ellos consideran los principales momentos propuestos por Lewin, mismos que no estrictamente se siguen de manera secuencia ni lineal, es decir, son cíclicos y flexibles:

- a) Reflexión
- b) Planificación
- c) Acción
- d) Observación

La investigación acción permite analizar las acciones en las escuelas, en este caso, de un conjunto de profesores o profesionales de la educación, pero además también permite analizar las situaciones sociales vividas. Este tipo de acciones o situaciones Elliot (1983), las clasifica en: (a) inaceptable o problemáticas, (b) susceptibles de cambio o contingentes y (c) que requieren de alguna respuesta o prescriptiva. La investigación acción permite comprender de manera profunda

las problemáticas a las que se están enfrentando los profesores, y partiendo de un diagnóstico, pensar en las acciones que coadyuven a mejorar la situación. La parte interpretativa corresponde a los mismos involucrados, lo cual requiere de un diálogo cercano y profesional, permeando siempre la colaboración.

### **3.1.2 Comunidad Profesional de Aprendizaje. Un ejemplo de Investigación-Acción.**

Esta metodología de investigación se concibe como una actividad que emprenden los grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida de los valores humanos por sus miembros, desde este punto de vista y en congruencia con el importante papel que desempeña el ejercicio de investigación que se desarrolla en los colectivos, es posible reforzar la idea que las CPA son un ejercicio claro de I-A.

Al igual que la I-A, las CPA parten de un problema o situación que requiere ser mejorada e incidirse en el contexto donde se presenta, demanda, por lo tanto, un ejercicio de reflexión sobre la problemática o un diagnóstico; esta reflexión inicial conducirá a un plan de acciones y la reflexión de las mismas.

Indagar y reflexionar sólo será el primer momento de una serie de bucles que son diseñados, que planifican y desarrollan la acción, misma que puede ser tan profunda o específica como se determine o requiera. La puesta en marcha de las acciones dentro y fuera del aula, en el ámbito escolar y socio familiar, inciden directamente en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, mismas que son previamente identificadas y son la materia prima del trabajo de la educación inclusiva.

Por otro lado, la CPA representa una oportunidad para que sus miembros desarrollen procesos de reflexión sobre las problemáticas a las que se enfrentan, dicha reflexión no solo debe quedarse en el nivel de conocimiento o comprensión de la problemática, sino propiciar la modificación de la tarea educativa (y sus prácticas en las diferentes dimensiones) a través de la implementación de acciones, las cuales se analizan y reflexionan y de ser necesario, se replantean, es “allí donde se entretrejen los principios de la I-A” (Krichesky, 2013, p. 183).

Resulta de suma importancia rescatar los pasos y estrategias desarrollados en una experiencia de este tipo de investigación desarrollada en una CPA, los pasos propuestos por Hord & Hirsh (2008) serán un importante referente para el desarrollo de esta comunidad:

1. Los docentes reflexionaban sobre su trabajo y evaluaban hasta qué punto su trabajo generaba los resultados de aprendizaje esperados sobre la base de esos datos.
2. En vistas a ofrecer una enseñanza de calidad, identificaban las áreas de necesidad a las que debían prestar mayor atención.
3. Posteriormente se especificaban las prioridades y los objetivos de mejora en términos de aprendizaje del alumnado a partir de los datos.
4. Los profesores estudiaban y analizaban distintas alternativas para seleccionar prácticas o programas de innovación específicos que pudieran atender a dichas necesidades.
5. Acto seguido, y tal vez como punto más destacado, los profesores acordaban y definían cuáles serán sus propias necesidades de formación, de cara a poder implementar nuevas estrategias o prácticas de enseñanza.
6. De esta manera, el profesorado determinaba lo que debía aprender y cómo iba a hacerlo. Diseñaban, de forma consensuada, instancias de desarrollo profesional para adquirir las

nuevas capacidades o habilidades que les permitirían conseguir mejoras en su enseñanza.

7. Se redirigían todos los recursos humanos y materiales de la escuela para proveer un contexto de apoyo a estas actividades de formación.
8. Se implementaban las nuevas prácticas, programas o estrategias acordadas previamente y con posterioridad a la formación.
9. Se analiza la implementación del plan para evaluar o hacer el seguimiento y así valorar el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes.
10. Se revisa y se reajusta la implementación según sea necesario. Este proceso puede requerir de nuevos aprendizajes profesionales y, por tanto, ante estas nuevas necesidades de formación, se reinicia el ciclo de investigación acción.

Algunos autores como Gordon (2008), consideran y asumen la postura de que la investigación acción es una forma de estimular el desarrollo de la CPA, puesto que permite a los profesores obtener una visión concreta de aquello que sucede en la escuela, reflexionando y diseñando estrategias para mejorarla en un ciclo de retroalimentación constante.

### **3.1.3 Técnicas, instrumentos, manejo y análisis de datos.**

En la tarea de investigar es importante que se conozcan, diseñen y planifiquen las técnicas e instrumentos a implementar para recabar la información, misma que en momentos posteriores debe ser codificada, categorizada, triangulada e interpretada, esto con el propósito de darle sentido ya sea como lo sugiere Cisterna (2005), a partir de las estructuras conceptuales previamente

concebidas o aquellas que emergen como hallazgos en el desarrollo mismo de la investigación, es decir a partir de categorías apriorísticas o emergentes, estas últimas también llamadas empíricas.

En esta investigación fue el discurso, el dialogo (oral y textual) y las interacciones, las principales fuentes de información y datos, en la (Tabla 3) se presentan las principales técnicas e instrumentos implementados en los diferentes momentos de la investigación, así como en el desarrollo la CPA.

Tabla 3  
*Técnicas e instrumentos*

| Técnica                                     | Instrumento   | Propósito  | Participantes      | Fases de la CPA      |
|---|---|--|--------------------|----------------------|
| Observación participante                    | Diario de campo.  | Conocer las maneras en que la CPA elige los temas, establece acuerdos, reflexiona y desarrolla acciones de formación conjunta.   | Miembros de la CPA | Inicial y permanente |
| Análisis documental y de archivos de audio. | Análisis de relatorías, productos, fotografías y archivos de audio.   | Analizar e interpretar la información obtenida para conocer las opiniones, perspectivas, retos, compromisos y demás tópicos relacionados con los temas centrales.        |                    | Permanente           |
| Entrevista                                  | Guía de entrevista semi-estructurada. <i>Entrevista sobre comunidad profesional de aprendizaje. Anexo A</i> | Conocer la experiencia de los maestros que forman parte de la CPA, identificar qué avances y dificultades se presentan en esta propuesta de formación para la inclusión. |                    | Cierre               |
| Grupo de discusión                          | Rúbrica: <i>Parrillada sobre el grado de desarrollo</i>   | Identificar el grado de desarrollo en que se encuentra la CPA, así como los aspectos que requieren trabajarse.   |                    | Cierre               |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  | <i>de la escuela como CPA.</i><br>Anexo B |  |  |  |
|--|---|--|--|--|

Este estudio cualitativo contiene elementos y procesos que le dan validez, confiabilidad y la posibilidad de ser transferido a otros contextos o colectivos. Para lograrlo, fue importante detallar puntualmente los recursos y procedimientos para recabar información, así como la transformación de la misma en datos para su análisis (codificación), comprensión e interpretación, es decir, se desarrollaron procesos metodológicos de categorización y triangulación, así como la validación de contenido del guion de la entrevista: *Entrevista sobre comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la técnica de *agregados individuales*.

Como parte del proceso de validación de contenido, cada experto recibió en un organizador gráfico la construcción de categorías, subcategorías, preguntas y objetivos de investigación (Tabla 4), de igual forma la guía y objetivo de la entrevista y finalmente el formato para la validación del instrumento propuesto por la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo (2007). Esta herramienta permite evaluar la claridad, coherencia interna, uso adecuado del lenguaje y la presencia de sesgo, posteriormente se destina un espacio para que el experto emita su opinión o sugerencias sobre cada ítem o tópico y finalmente pueda brindar o no la validación del instrumento en general.

Las sugerencias de expertos en temas de investigación y educación inclusiva permitieron enriquecer los tópicos de la entrevista, evitando también el sesgo y la incidencia en las respuestas. Según las opiniones recibidas se determina cuáles son aceptados o excluidos, así como aquellos que “deben ser revisados, reformulados o sustituidos, si es necesario, y nuevamente validados” (Corral, 2009, p. 233). Se presenta en el Anexo C, el juicio de un experto que colaboró con este



proceso de validación, y que a partir de sus sugerencias permitió mejorar el planteamiento de algunos ítems de la guía de entrevista.

#### 3.1.3.1 *Proceso de categorización.*

Los elementos básicos de este proceso son las categorías mismas, las cuales desde el punto de vista de Gomes (2004) se pueden concebir como un concepto que abarca elementos con características similares, comunes y que guardan relación entre sí. Es decir, el investigador busca ideas, expresiones, frases u otras evidencias similares o recurrentes para agruparlas y poder trabajar con ellas en los siguientes procesos como la triangulación o teorización.

Estas categorías pueden identificarse o etiquetarse con códigos que permiten su localización y uso posterior, en este proceso de categorización y tal como lo sugieren Strauss, et al. (2002) el investigador comienza a establecer e identificar posibles relaciones o explicaciones iniciales sobre el fenómeno mismo. Una vez identificadas las categorías es necesario refinarlas o especificarlas a través de las subcategorías, las cuales pretenden detallar con mayor profundidad el fenómeno de estudio. Este ejercicio y proceso intelectual del investigador posibilita otorgar significado a los datos encontrados, pero no de manera aleatoria, es necesario considerar algunos principios para identificar y clasificar las categorías según su relevancia, especificidad, jerarquía y complementariedad evitando así la inclusión de categorías redundantes o desorientadas al tema de estudio.

Para el proceso de categorización en esta investigación, se consideraron categorías apriorísticas y emergentes, las primeras se concibieron de manera previa a la recopilación de la información ya sea en los momentos de la problematización, contextualización o revisión de la

literatura. Por su parte las categorías y subcategorías emergentes se vislumbraron en la construcción del marco teórico, en la información obtenida a través de las técnicas, los instrumentos y tratándose de la I-A en las diferentes reflexiones y acciones que se desarrollaron de manera cíclica.

En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías, tanto apriorísticas y emergentes, así como los objetivos y preguntas de investigación, a partir de estos elementos es posible identificar la relación y desarrollo de los procesos metodológicos referidos con anterioridad.

Tabla 4 Construcción de categorías y subcategorías

| Ámbito temático   | Formación docente continua   |  |   |
|---|--|--|---|
| Problema de investigación   | Falta de una estrategia de formación continua y colectiva que permita el mejoramiento del desarrollo profesional en aspectos teóricos, conceptuales, pedagógicos y metodológicos entre los profesionales de la educación especial, posibilitando de esta manera la generación de prácticas inclusivas y se logre al mismo tiempo, incidir en los diferentes contextos en los que se desempeñan profesionalmente. |  |   |
| Preguntas de investigación  | Objetivos  | Categorías                                 | Subcategorías   |
| General   | General  |  |   |
| ¿Cuáles son los principales logros, retos y cambios en las prácticas docentes de profesionales de educación especial a partir de la implementación de una CPA como estrategia de formación continua | Conocer las prácticas, los procesos, logros y dificultades que se presentan en un grupo de profesionales de educación especial al implementar una CPA como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva.   | CPA como estrategia de formación docente.* | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones teóricas y características de las CPA.</li> </ul> |

| en materia de educación inclusiva?  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Específicas   | Específicos  |  |  |
| ¿Cuáles son los requerimientos y condiciones necesarias para conformar una CPA con profesionales de la educación especial?      | Conformar una CPA con profesionales de educación especial como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva.   | Investigación-acción a través de CPA. *      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones, principios y procesos de las CPA.</li> <li>• El profesional reflexivo.</li> </ul>  |
| ¿Cuáles son los principales momentos por los que pasa una CPA como estrategia de formación continua?                            | Dar seguimiento a la CPA sobre el proceso de desarrollo y las prácticas que se generan a partir de esta estrategia de formación continua.  | Acciones desarrolladas. **                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicios de una CPA.</li> <li>• Reflexión inicial.</li> </ul>  |
| ¿De qué manera se eligen los aspectos a fortalecer sobre la práctica docente a través de la CPA?                                | Valorar la CPA como estrategia de formación continua con profesionales de educación especial en materia de educación inclusiva a partir de la identificación de sus logros y dificultades. | Análisis y mejora de la práctica docente. ** | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y reflexión de la práctica docente.</li> <li>• Acciones de formación conjunta.</li> <li>• Aprendizajes colectivos y mejora en la práctica docente.</li> <li>• Actitudes que favorecen la CPA.</li> </ul> |
| ¿Qué mejoras y en qué ámbitos de la práctica docente se verán reflejados los beneficios alcanzados con el desarrollo de la CPA? |  | Ciclos desarrollados en la I-A. **           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de la CPA.</li> <li>• CPA en desarrollo.</li> <li>• Ciclos y momentos desarrollados.</li> <li>• Análisis del grado de desarrollo alcanzado.</li> </ul>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| ¿Qué resultados se obtienen de la CPA y qué orientaciones pueden emitirse para ser compartidas con otros colectivos? |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo continuo en CPA.</li> </ul> |
|--|--|--|--|

Nota:

\* Categorías apriorísticas

\*\* Categorías empíricas o emergentes

Los principales códigos que se mostraron de manera recurrente y permitieron la estructuración de las categorías y subcategorías a lo largo de la unidad hermenéutica se presentan en la Tabla 5, cabe mencionar que dichos códigos no están organizados de manera cronológica o por frecuencia, sólo se encuentra ordenados alfabéticamente.

Tabla 5

*Códigos recurrentes en instrumentos aplicados*

| Código                  | Comentario  |
|-------------------------|---|
| Acompañamiento          | En diferentes momentos de las reuniones previas e iniciales, los compañeros expresaron la importancia de contar con un acompañamiento cercano que les permita planear y desarrollar prácticas encaminadas a la educación inclusiva. Existe al interior de la USAER, el prejuicio que es la unidad más antigua de la zona escolar y que al contar con la mayor cantidad de años de servicio se les dificulta emprender proyectos nuevos o trabajar de manera diferente a la acostumbrada.  |
| Análisis de condiciones | Contar con diferentes condiciones, se considera por parte de algunos investigadores como un prerrequisito a la etapa inicial de la CPA. Por ello, se consideró importante valorar colectivamente sí en el centro de trabajo, en lo profesional y personal se cuentan con las condiciones que aseguren que lo acordado pueda alcanzarse. Se identificó que, en relación a los aspectos personales, el tiempo fue el factor que se consideró como punto a tratar. Pues es difícil desarrollar sesiones de trabajo por las tardes o muy frecuentemente. Sin embargo, también se acordó, que de ser necesario podemos hacerlo e incluso en fines de semana, hay disposición de la mayoría de los integrantes. |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Autonomía de CPA                 | Tomar las decisiones necesarias y que garanticen el funcionamiento de la CPA, es una condición para la misma, pero también un factor que facilita su desarrollo. La autonomía permite que la CPA organice las acciones a desarrollar y el camino que desea seguir, será el liderazgo compartido y académico, lo que posibilitará que se busque continuamente alcanzar los objetivos primordiales de la educación inclusiva.  |
| Comprensión de CPA               | En la fase previa se consideraba que lo desarrollado formaba parte de una indicación laboral o un programa oficial, se conoció el proyecto y después de analizar las posibilidades de aplicación del mismo, se comprendió que era posible desarrollarlo sin menoscabo al trabajo en las escuelas apoyadas por la USAER. Y que la forma de trabajo, espacios, tiempos y modalidades de hacerlo dependerían de los integrantes de la comunidad. Fue importante especificar que no existiría en ningún momento alguna consecuencia laboral, sino que el compromiso y responsabilidad sería hacía con los integrantes de la comunidad.   |
| Confianza entre miembros         | Inicialmente surgieron dudas y comentarios encaminados a lo que se debía obtener como producto o insumo del trabajo a desarrollar, así como de la investigación. Se dieron a conocer las intenciones de la investigación, las características incluso metodológicas y algunos modelos de trabajo de las CPA, se comprendió en el colectivo que el investigador forma parte de las acciones que se analizan, reflexionan y ejecutan y al mismo tiempo pertenece a la CPA, de tal manera que no es un agente externo que valore los resultados o acciones, ni mucho menos emita algún juicio de valor, sólo se realiza un análisis, comprensión e interpretación de lo desarrollado. |
| Conocimiento del colectivo       | El personal del centro de trabajo ha permanecido en él desde hace varios años, lo cual ha permitido que se conozcan sus fortalezas, áreas de oportunidad, así como las características de la mayoría de los miembros. Se percibió en diferentes momentos que algunos comentarios fueron alusivos a anteriores experiencias poco favorables que en esta ocasión se evitaban que sucedieran nuevamente. Sin embargo, que la mayoría de los integrantes de la CPA se conozcan desde hace años, también puede ser una oportunidad, la cohesión y compañerismo generan más confianza que puede ser un factor positivo en las acciones a desarrollar.                                    |
| Conocimiento sobre investigación | En el desarrollo de la sesión inicial de la CPA, se obtuvieron constantes comentarios y preguntas sobre aspectos racionados con la investigación, objetivos, metodologías e instrumentos, dichos   |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | comentarios no fueron considerados como obstáculos o retos, por el contrario, se consideran aspectos que favorecen el desarrollo de la investigación misma y CPA, puesto que son elementos importantes con los que cuenta el colectivo.  |
| De lo individual a lo colectivo | Se percibe interés por parte de la mayoría de los compañeros, se comprende que lo que se aprenda y trabaje en la CPA pueden desarrollarlo en las escuelas donde se desempeñan, este se identifica como un factor positivo puesto que aumenta la posibilidad de obtener mejores resultados en relación a la educación inclusiva. Las iniciativas, estrategias y actividades propuestas que se planteen en la CPA, emergen desde y para el colectivo con fines comunes.                              |
| Disposición para trabajar       | Es un elemento recurrente entre los miembros de la comunidad, se asume el interés por participar y dan muestras de lo que hasta la fecha han realizado y los resultados alcanzados, se percibe confianza entre el colectivo de que será un nuevo reto que se afrontará de la mejor manera. Este aspecto también es considerado como un factor facilitador, ello desde las perspectivas de las experiencias donde se han desarrollado CPA.  |
| Implicaciones profesionales     | Surgieron diferentes preguntas relacionadas con las implicaciones profesionales, personales y laborales, sobre todo en aspectos como el tiempo, el espacio, la organización, los roles a desempeñar, nivel de compromiso por asumir y productos a obtener. Se dispusieron la mayoría de las interrogantes, con el desarrollo de la CPA y las diferentes acciones que se establezcan se espera que estas implicaciones no representen algún factor que inhiba el desarrollo de la misma.            |
| Liderazgo directivo             | Este aspecto se expresó de manera recurrente en el desarrollo de las sesiones por un lado la necesidad de mantener la cercanía con los miembros y por otro, el reconocimiento del liderazgo y los elementos con los que cuenta el directivo para poder desarrollar el proyecto. Al igual que el liderazgo compartido y académico, es un factor que facilita el desarrollo de la CPA y garantiza obtener mejores resultados en las diferentes etapas y actividades que emprenda la comunidad.       |
| Reciprocidad de la CPA          | Aportar experiencias y conocimientos entre los miembros de la comunidad, implica aportar al aprendizaje propio, puesto que desempeñar los papeles de aprendiz y experto posibilita al colectivo ampliar los recursos y ponerlos a la disposición de las escuelas y alumnos. Más que preguntar lo que se obtendrá a cambio de participar, los planteamientos estuvieron encaminados a cómo el desarrollo de la CPA y la investigación podrían ser de utilidad para desarrollar escuelas inclusivas. |

|              |  |
|--------------|--|
| Temporalidad | Este aspecto también fue recurrente en el sentido que existe preocupación por algunos miembros de la CPA, al considerar inicialmente que es un proyecto de trabajo que debe agotar tiempos o alcanzar productos. Se comentó a los compañeros que la temporalidad no debe ser un factor que impida o acelere los procesos a desarrollar, lo alcanzado y realizado dependerá del compromiso, interés y responsabilidad que se asuma en la comunidad. |
|--------------|--|

Para realizar las diferentes codificaciones en la información contenida en los archivo de texto, productos obtenidos, archivos de audio e imágenes, se implementó el software ATLAS.ti 9 el cual contiene múltiples herramientas para el análisis y tratamiento de datos cualitativos, el conjunto de los diferentes textos y archivo de audio e imágenes con los que se trabajaron se denomina *unidad hermenéutica*, y es tarea del investigador organizar, codificar, analizar e interpretarlos, el programa sólo pone a su disposición herramientas para codificar aquellos elementos recurrentes que pueden ser considerados categorías.

El *software* presenta cada codificación creada y se muestra siempre disponible, de tal forma que el investigador puede recurrir a ellas y establecer un vínculo cuando se identifica correspondencia con alguno de los códigos ya creados, ya sea en el mismo u otro instrumento.

Una vez que se identifican los códigos, es posible trabajar sólo con ellos, se muestran los fragmentos de texto de cada código, fragmentos de audio o imágenes y es posible elaborar alguna justificación o relación de las citas entre sí. Estos códigos permitieron conformar las categorías y subcategorías identificadas mismas que son desarrolladas en los capítulos siguientes, algunas de ellas se tratan por única ocasión y otras de manera longitudinal, puesto que se presentaron de manera recurrente a lo largo de las sesiones de trabajo de la CPA, así como de la investigación.

### 3.1.3.2 *Triangulación*

Por su parte, la triangulación representa también otro momento que da validez a los procesos de investigación cualitativos, consiste principalmente en la “acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Este proceso a diferencia de la categorización se realiza de manera posterior a la recopilación total de la información de campo, en un primer momento se triangula esta información entre el grupo de informantes, así como entre los grupos existentes, en un segundo momento con la información obtenida a través de los instrumentos aplicados y finalmente con la información contenida en el marco teórico.

La información que se recaba a través de los diferentes instrumentos requiere entonces seleccionarse y clasificarse, para ello los criterios de pertinencia y relevancia permitirán al investigador tomar en cuenta sólo los datos que guarden una relación estrecha con el objeto de estudio, los objetivos propuestos y las categorías mismas. La información seleccionada será entonces aquella que sea asertiva, relevante y recurrente que permita al investigador interpretar o explicar los sucesos encontrados.

En el proceso de triangulación a través de los instrumentos, le permitirá al investigador corroborar las respuestas, categorías o hallazgos y descartar aquellas aisladas o incluso contradictorias según el instrumento y su momento de aplicación.

En el presente proceso de investigación la triangulación se desarrolló en un primer momento con las respuestas o aportaciones verbales o escritas que emitieron los integrantes de la



CPA en sus diferentes etapas, estas aportaciones se encuentran registradas en el diario de campo, archivos de audio de las sesiones y documentos como actas y relatorías.

Posteriormente se triangularon los diferentes códigos, categorías y subcategorías para verificar su pertenencia, reubicación o eliminación por presentarse de manera aislada o con nula relevancia. Una vez realizada esta actividad se continuo con la triangulación con los elementos sustanciales del marco teórico, buscando así una explicación, afirmación o un sistema de ideas que justifique los procesos, acciones, retos, logros, perspectivas y demás elementos del fenómeno en cuestión.

Al igual que el proceso de categorización, la triangulación se apoyó del *software* ATLAS.ti resultando ser una valiosa herramienta, si bien el ejercicio cognitivo corresponde al usuario/investigador el programa brinda opciones para manipular múltiples tipos de archivos (texto, audio o imágenes) y trabajar con ellos de manera conjunta, conservando en todo momento los códigos y categorías que se van identificando. En un segundo momento es posible trabajar sólo con esas categorías en la búsqueda de su justificación y triangulación teórica.

## **CAPÍTULO IV**

### **DE USAER A COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE**

*Se trata de una invitación para que hagan un pequeño alto en el camino e inicien un proceso continuo de reflexión-acción sobre su práctica educativa, con objeto de revalorarla... y descubrir qué les falta por aprender. Nuestra esperanza es que este proceso de reflexión-acción pase a formar parte de la actitud profesional (Fierro et al., 2005, p. 12).*

#### **4.1 Los inicios de una Comunidad Profesional de Aprendizaje**

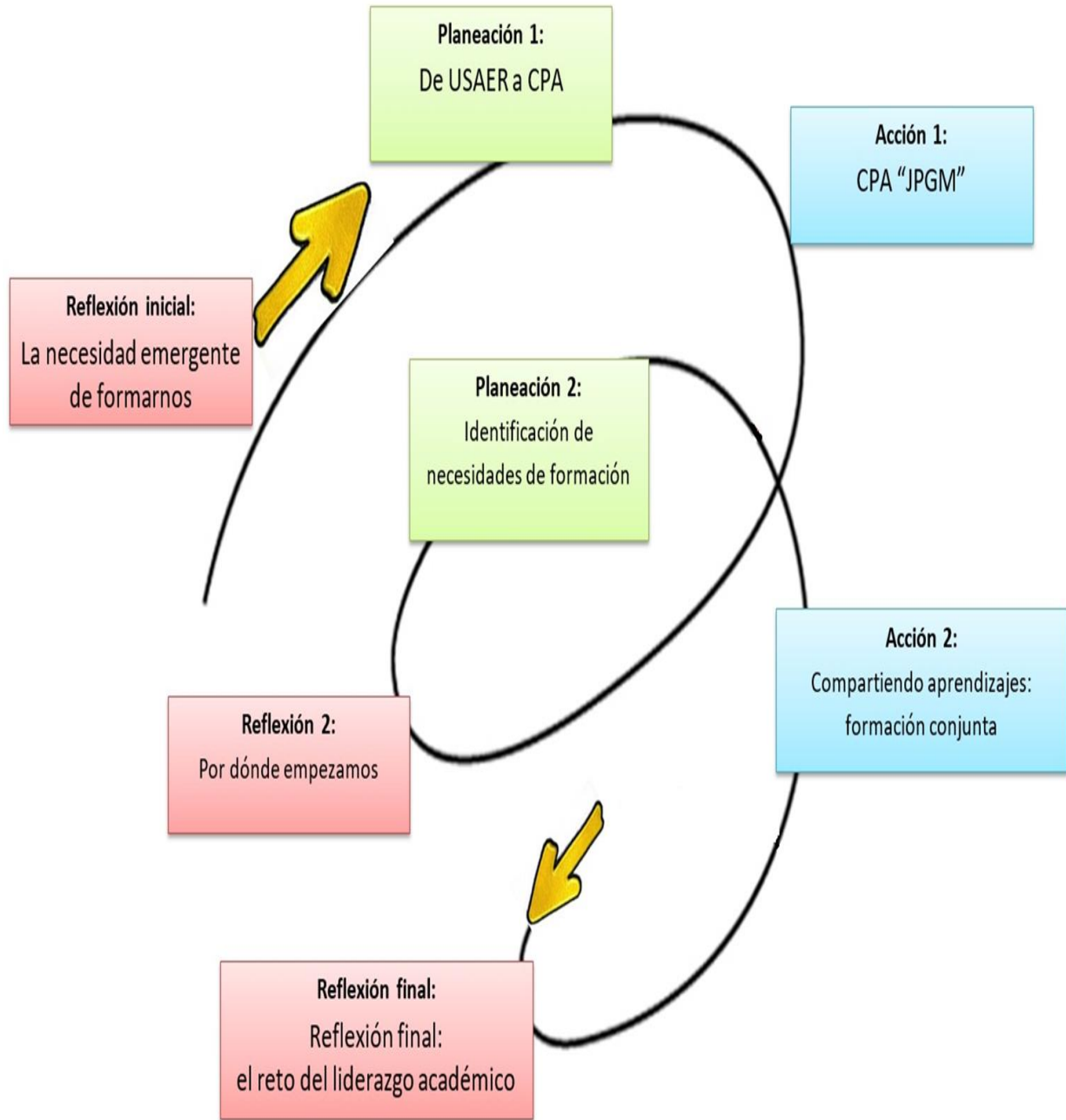
Las CPA representan una oportunidad para los colectivos escolares de formalizar y sistematizar las acciones de análisis y mejora de la práctica profesional, así como de formación continua que muchos de ellos ya realizan, lo anterior se traduce en prácticas más inclusivas que benefician a la comunidad educativa en diferentes dimensiones y contextos. Estos colectivos organizados y funcionando en comunidad, tienen mayores posibilidades de generar ambientes y prácticas inclusivas con acciones eficaces, planificadas, desarrolladas y analizadas en espacios que se distinguen por la participación activa de cada elemento lo conforma.

Es este apartado y con el propósito de dar mayor sentido y coherencia a las acciones, se presenta de manera inicial un esquema (figura 3) que sistematiza los dos procesos cíclicos propios de la investigación acción, mismos que se alcanzaron desde la puesta en marcha de la CPA hasta el desarrollo de la misma.

Posteriormente se detalla cada uno de los ciclos, los cuales comienzan con una reflexión inicial, la propuesta de plan de acciones a desarrollar, ya sean a corto o mediano plazo, continuando con la puesta en marcha de esas acciones para nuevamente reflexionar sobre los resultados y nuevas necesidades de análisis, mejora de la práctica profesional y formación continua.

Figura 3

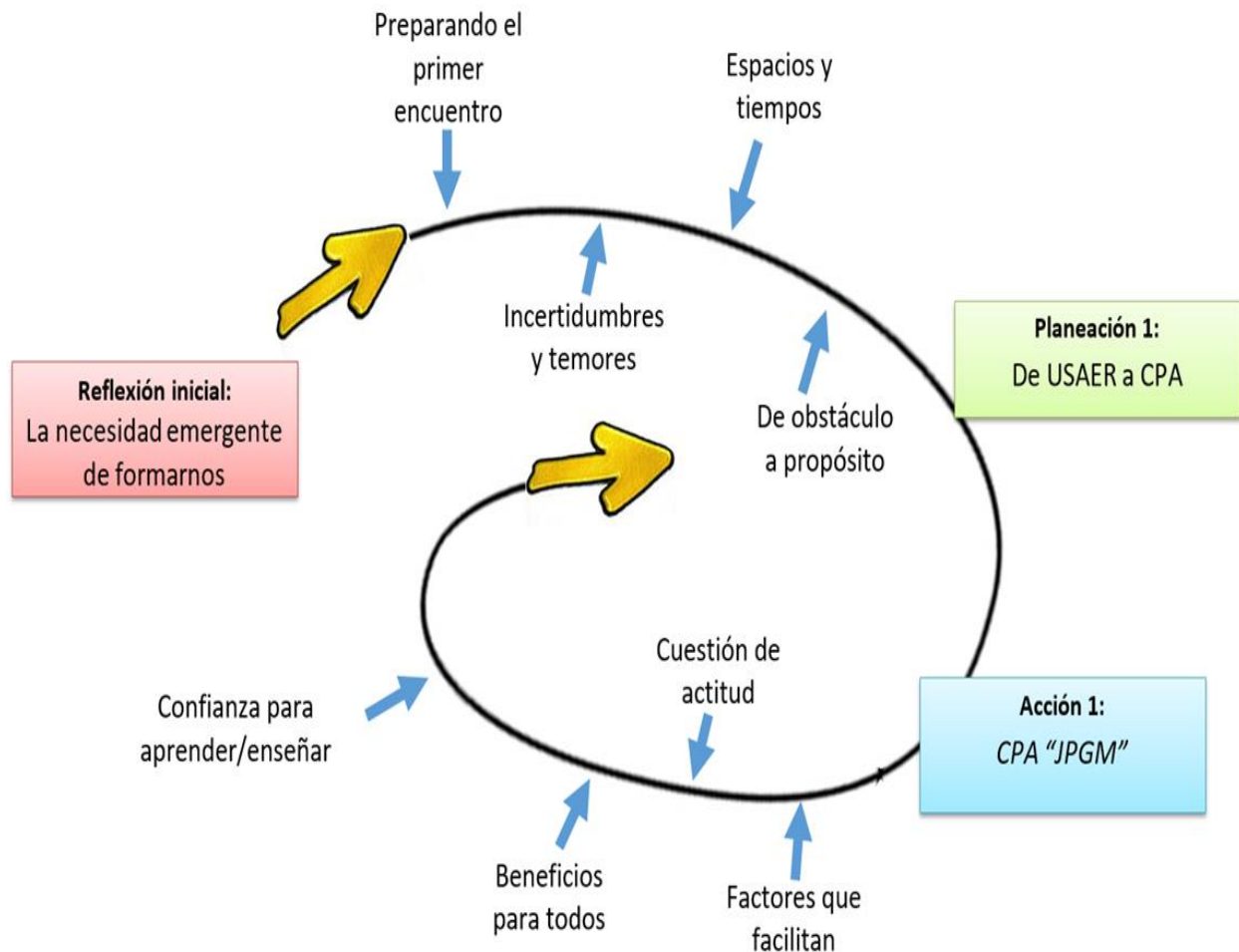
Ciclos de la comunidad profesional de aprendizaje "JPGM"



## 4.2 La necesidad emergente de formarnos. Reflexión inicial

Figura 4

Primer ciclo de la I-A



El ciclo escolar 2018-2019 representó para la USAER un momento significativo de cambio, puesto que la zona escolar a la que había permanecido por casi 30 años, se dividió debido a que la cantidad de centros escolares que la conformaban representaban ya un excedente administrativo y organizativo para la supervisión, por lo cual las autoridades educativas consintieron la creación de una nueva zona escolar, a la que quedó adscrita este centro de trabajo. La nueva zona escolar entró en funcionamiento unos meses después de iniciado el ciclo escolar y el responsable a cargo de la

supervisión recién creada decidió comenzar con la aplicación gradual de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica de la SEP (2018) así como la puesta en marcha de las Líneas de Operación de los Servicios de Educación Especial determinadas por la autoridad educativa local como parte de la Estrategia de Actualización en Equidad e Inclusión Educativa de la SEDUZAC (2017).

Los anteriores documentos proponen una reorientación de las formas de trabajo que hasta el momento se venían desarrollando en educación especial. Estas nuevas estrategias pretenden que las acciones desempeñadas promuevan la creación de ambientes escolares no excluyentes, en los cuales se respete y valore la diversidad, es decir reorientar las funciones hasta la fecha desempeñadas y generar nuevas acciones en diferentes contextos para que las escuelas sean más inclusivas.

Esta tarea representó un reto para el personal de los centros de trabajo, pues si bien, la emisión de las estrategias se había hecho con anterioridad, la autoridad educativa responsable de la zona anterior escolar a la cual pertenecía la USAER había decidido no hacer cambios significativos en apego a estos dos documentos y lineamientos.

Por lo tanto, se recibió la indicación de la autoridad inmediata de darle aplicabilidad a los documentos normativos en cuestión, armonizar o ajustar en la medida de lo posible todas las acciones (evaluación, intervención y seguimiento) de la USAER y colaborar en cada ámbito de incidencia para que los centros escolares fueran más inclusivos.

Esto representó un reto de grandes dimensiones, puesto que significaba reorientar las prácticas profesionales del personal de la USAER, mismas que a pesar de las décadas, seguían siendo similares y que se centraban en la mayoría de los casos, en la identificación de necesidades

educativas especiales, evaluaciones diagnósticas, aplicación e interpretación de baterías y evaluaciones estandarizadas, atención individual de alumnos en aula de apoyo y en algunas ocasiones dentro del aula regular.

A pesar de diferentes procesos y situaciones de resistencia expresados por los integrantes de la USAER (Troya et al., 2018; Huete et al., 2020; González & Triana, 2018; Antúnez & López, 2019), esta decidió como colectivo conocer en qué consistía la reorientación de los servicios y colaborar con la autoridad educativa de la nueva zona escolar para darle aplicabilidad a lo establecido como política educativa nacional y local.

Esta actitud de disposición iría de la mano con la necesidad de conocer la perspectiva de la educación inclusiva, necesidad nada fácil de satisfacer puesto que el arraigo a prácticas enmarcadas en la integración educativa conllevaba a la atención individual y especializada de alumnos que presentaban NEE asociadas o no a algún tipo de discapacidad.

En diversas reuniones de colectivo de la USAER, se reflexionó de manera recurrente en la necesidad de una estrategia que permitiera al personal tener un acercamiento gradual con las nuevas disposiciones y acciones a desarrollar, procurando que esta estrategia de formación continua fuera empática y respetuosa con las características individuales y profesionales de los integrantes del centro de trabajo, puesto que se consideraba que este reto podría asumirse como un proceso gradual al que era necesario responder. Lo anterior representó para esta investigación la reflexión inicial, que daría pie al primer ciclo de reflexión sobre las diferentes acciones que podrían desarrollarse desde el colectivo para hacerse de una serie de aprendizajes, actitudes y sobre todo acciones en la práctica profesional y contextos escolares.

#### 4.2.1.1 *Preparando el primer encuentro. Fase previa.*

Reconocer la necesidad de formación continua como área de oportunidad de la USAER fue un paso primordial en este proceso, puesto que a partir de ello se percibió una mayor disposición y apertura a conocer los elementos característicos de la educación inclusiva.

Este momento representó la oportunidad de plantear a los compañeros la posibilidad de iniciar una CPA como esa estrategia de formación que permite trabajar en colectivo de manera ordinaria, considerando y respetando el ritmo e interés de aprendizaje de cada miembro, pero con el compromiso de colaborar y fortalecer a los compañeros y futuros miembros de la comunidad.

A pesar de que los intereses y necesidades pudiesen ser compartidos por varios miembros de la comunidad, se consideró necesario elaborar con anticipación un listado de temas propuestos a desarrollar (tabla 6), esto con el fin de orientar los trabajos de la primera sesión, en la cual se pretendía realizar de manera colectiva un análisis sobre las condiciones organizativas, personales y profesionales, ello “implica pensar cuáles son los factores o elementos que deben considerarse para diseñar e implementar procesos y prácticas conducentes a transformar al centro educativo en una CPA” (Krichesky, 2013, p. 151).

Tabla 6

*Propuesta de temas y puntos a desarrollar en 1ra sesión.*

| Temas a desarrollar:   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Bienvenida y agradecimiento.</li><li>• Planteamiento de la problematización relacionada con la falta de dispositivos de formación continua y conjunta para el personal de educación especial.</li><li>• Presentación del proyecto para la conformación de una CPA con personal de educación especial.</li><li>• Análisis de las condiciones personales, laborales y profesionales de cada compañero.</li></ul> |

- Presentación de los objetivos, metodología y algunas técnicas de recolección de información de la investigación.
- Plenaria permanente para conocer dudas e inquietudes emergentes en el desarrollo de la sesión.
- Establecimiento de acuerdos, estructura y funciones generales.
- Identificación preliminar de necesidades de formación o temáticas.
- Cierre y agradecimiento.

En esta fase previa se consideró también la gestión de un espacio de trabajo adecuado y equipado con los insumos para desarrollar la reunión, una vez que se tenían cubiertos los requerimientos se realizó la invitación a todos los compañeros. Afortunadamente se contó con la presencia de todo el personal adscrito a este centro de trabajo a quienes se presentó el proyecto de investigación y CPA, así como sus ventajas, formas de trabajo y organización.

Se recibieron también las dudas, inquietudes, implicaciones profesionales y laborales e intereses en el desarrollo del proyecto en general, así como en las actividades a desempeñar. De manera general el proyecto fue aceptado por el colectivo como una estrategia de formación que permitiera conocer y aportar desde la práctica a una educación cada vez más inclusiva.

Cabe mencionar que en todo momento se motivó al formar parte de esta comunidad, pero también se especificó claramente que la participación debía ser voluntaria, si bien, todos mostraron su disposición y voluntad de participar, en las sesiones de trabajo siguientes dos compañeros no se presentaron, más adelante, se detalla su incorporación a la CPA.

El ejercicio de análisis de las condiciones resulta un elemento de suma importancia en esta fase inicial, puesto que determina si existen las condiciones óptimas para la puesta en marcha de la CPA, permite al mismo tiempo identificar algunos aspectos sobre los ámbitos personales, interpersonales, institucionales, sociales, didácticos, pedagógicos y de valores. Si bien, Fierro et al. (2005) proponen en su metodología de trabajo el análisis sistemático y a profundidad de cada una



de estas dimensiones, en la presente investigación son considerados como aspectos sobre los cuales los interesados en participar realizan una valoración de estas condiciones, tanto de manera individual y colectiva. Al mismo tiempo estos ámbitos de la práctica profesional resultan beneficiados y favorecidos.

Así pues, la CPA estableció sus inicios en el mes octubre de 2018, en Zacatecas y la conforman el siguiente personal adscrito a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (tabla 7) a continuación, se presentan los datos generales de cada miembro:

Tabla 7

*Datos generales y profesionales*

| Nombre: | Formación inicial          | Función que desempeña   | Años de servicio | Nivel escolar en el que presta sus servicios |
|---------|----------------------------|-------------------------|------------------|--|
| AN      | Trabajadora social         | Trabajadora social      | 2                | Preescolar y primaria                        |
| LA      | Psicóloga                  | Psicóloga               | 16               | Preescolar y primaria                        |
| LU      | Lic. En educación especial | Maestra de comunicación | 15               | Preescolar y primaria                        |
| MO      | Lic. En educación especial | Director                | 13               |  |
| RO      | Lic. En educación especial | Maestra de apoyo        | 16               | Primaria                                     |
| SA      | Lic. En educación primaria | Maestro de apoyo        | 28               | Preescolar                                   |
| SO      | Lic. En psicología         | Maestra de apoyo        | 1                | Primaria                                     |
| SU      | Psicóloga                  | Maestra de apoyo        | 21               | Primaria                                     |
| YA      | Lic. En educación especial | Maestra de apoyo        | 18               | Primaria                                     |

Fuente: elaboración con datos de Plantilla de Personal

En apego a la propuesta de formación a través de la CPA, resultado de vital importancia hacer saber a los interesados que las acciones y forma de trabajo de la comunidad no se reducirían a un curso de formación, sino aun espacio que se desarrollaría bajo una diversificación de estrategias de

aprendizaje profesional entre las que pudieran ser: talleres, seminarios, plenarias, entre otras. Recordando constantemente que la comunidad representa una “oportunidad de plantear las dudas, cuestionar las convicciones, problematizar el quehacer cotidiano y ampliar el horizonte de cada maestro sobre la docencia” (Fierro et al., 2005, p. 41).

#### 4.2.1.2 *La incertidumbre, el temor a lo nuevo y a fallar.*

Presentar una estrategia con estas características a un centro de trabajo que se auto concibe como desfasado de lo nuevo o con prácticas profesionales muy arraigadas, no es tarea fácil. En diferentes ocasiones existieron expresiones de temor a cambiar de manera radical las prácticas y costumbres que han desarrollado por años e incluso décadas, así como el establecimiento de formas de proceder que no respetaran las características personales y laborales de cada integrante. En este sentido las siguientes, son expresiones de algunos compañeros que reconocen la oportunidad de aprender, pero al mismo tiempo de fallar.

“Es que sabe qué, yo me siento un poquito en incertidumbre, o sea sé que me conviene por el proceso de aprendizaje y porque después de todo me lo van a pedir algún día, o sea ese es mi interés” (LA, 10/018).

“Porque es muy difícil, sobre todo para nosotros que ya tenemos tantos años trabajando, a lo mejor para recién egresados se les va a hacer fácil, pero para nosotros no, es muy difícil romper patrones y vicios y volver a empezar” (RO, 10/018).

“Y como que digo, vamos viendo a ver si funciona algo nuevo, algo diferente a lo que me están pidiendo... nada más nos tiene paciencia, mucha paciencia” (YA, 10/018).

“No sé si recuerda cuando llegó a la USAER que empezó a hablarnos de todos los cambios y yo me asusté” (LU, 10/018).

Desde la perspectiva de Bolam et al. (2005), este tipo de cambios o reformas suelen generar sentimientos de ansiedad y en muchas ocasiones desenfocan la atención de los miembros de la comunidad, las anteriores expresiones dan cuenta de cómo perciben algunos miembros de la comunidad este nuevo reto, por un lado, emprender una estrategia innovadora de formación continua, pero también por otro, llevar a cabo nuevas o diferentes actividades relacionadas con el aprendizaje profesional entre pares. La mayoría de las dudas e incertidumbre que se generó se encontraba encaminada a la necesidad inmediata de ajustar las prácticas profesionales que se venían realizando y encaminarlas ahora en beneficio de escuelas y ambientes más inclusivos.

En el desarrollo de la jornada se consideró una planeación permanente y conforme surgían las dudas intentaban aclararse, contextualizarse o buscar las respuestas entre los compañeros que integramos la comunidad. Esto con el propósito de generar la menor angustia y no disminuir el interés en formar parte de esta experiencia.

#### 4.2.1.3 *Los espacios y tiempos, elementos a superar.*

La USAER es un servicio de apoyo que se brinda a las y en las escuelas regulares, por lo tanto, no cuenta con instalaciones físicas propias, es decir, se asigna un maestro de apoyo a la escuela y es la misma escuela quien facilita o acondiciona un espacio o aula para que el personal de la unidad realice diferentes actividades.

En este sentido, la CPA se ve limitada para desarrollar reuniones, recopilar material, desarrollar diferentes temáticas, crear bancos de materiales, realizar reuniones con padres, maestros o simplemente, acceder y disponer de los espacios en el momento que se requiera, puesto

que en algunas ocasiones se está a expensas de la organización escolar o disposición de los directivos para facilitar el acceso, uso y permanencia de espacios más amplios y equipados.

Ejemplo de ello, son los comentarios que se reciben de los compañeros, al momento de acordar en qué espacio podremos reunirnos regularmente:

“Tenemos pues las propuestas de la Ramón, la Benito y el centro de maestros dependiendo de la actividad que se va a ser, vemos dónde pudiera ser más funcional” (MO, 10/018).

“En el Estefanía a lo mejor también nos prestan el salón grande de inglés” (SA, 10/018).

“Es que mi espacio está bien pequeño, pero ¿crees que quepamos ahí?, amontonaditos, unos de un lado y otro de otro” (SU, 10/018).

“Con nosotros también se puede en la biblioteca” (YA, 10/018).

“Conmigo también se puede, pero nada más sería de 8 a 1 porque luego ya se viene lo de los clubes” (SO, 10/018).

Autores como Bryk & Hopkins (1995), consideran como una condición organizativa para el óptimo funcionamiento de las CPA, contar con un tiempo y espacio común que permitan el encuentro para trabajar colaborativamente o conversar sobre la práctica, así mismo sugieren la creación de espacios comunes que faciliten el desarrollo de una identidad común a partir de intereses colectivos. Si bien, se percibe amplia disposición de parte de los integrantes en colaborar de manera activa, durante el desarrollo de la comunidad se pretende superar este factor, de tal forma que no represente algún riesgo al interés y participación de uno o más compañeros.

En relación a los tiempos, cabe hacer mención que la totalidad de los miembros de la CPA cubren el mismo horario laboral y no existen espacios propicios de manera exclusiva para desarrollar alguna estrategia de formación. El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el espacio que pudiera dar la oportunidad de coincidencia del colectivo, pero en el caso de la USAER, cada

maestro de apoyo permanece en la escuela en la que se encuentran asignados colaborando con el colectivo de la institución.

Al menos en esta zona escolar, no se autoriza reunir al colectivo, salvo cuando por indicación de las autoridades inmediatas así lo determinen y en esos casos excepcionales, se tratan temas relacionadas con lo organizativo y administrativo del centro de trabajo, ello resulta en un aspecto poco benéfico para este propósito, pues se cuentan con escasas oportunidades para coincidir y desarrollar las actividades que se programen desde la CPA.

Las opciones de formación a las que un maestro puede acceder, generalmente son en contraturno, periodos vacacionales o en la modalidad en línea, ello hace poco atractivo continuar formándose. Aunado a esto, las características y temas de los talleres o cursos en muchas ocasiones son descontextualizados o alejados a las formas de trabajo en este servicio de apoyo.

Bryk & Hopkins (1995) opinan al respecto sobre la importancia de que la comunidad cuente con la posibilidad de una proximidad espacial entre los profesores para estimular la comunicación informal. Durante esta fase inicial, se planteó el tema del tiempo a consideración de las opiniones y posibles opciones a desarrollar.

Al comentar en plenaria sobre los tiempos más adecuados para trabajar de manera presencial en la CPA, algunos maestros expresan que les resulta difícil destinar un espacio por la mañana o durante la jornada, puesto que se deben mover de las escuelas que apoyan para concentrarse en un solo espacio.

“A mí se me hace más difícil salir y regresar, o incluso llegar en la mañana a trabajar y luego salirme como que me da pena... no tenemos ni idea, ¿no sé una vez al mes? ¿Si lo tomamos como nuestro consejo técnico? o sea, ya ve que no hay facilidad para la reunión de USAER, pero se supone que debemos tener uno al mes, podríamos programar un sábado

¿si no estamos todos los sábados hay algún problema? Debemos estar todos, ¿todos?” (RO, 10/018).

“Lo que pudiéramos hacer, es una cada mes y dejar un espacio si se pudiera para la USAER y otro tiempo para el proyecto” (SA, 10/018).

“Pudiera ser, pensando en que si algo no se alcanza a abordar pudiéramos agarrar de repente una mañana de sábado que fuera por ejemplo una vez al mes o seguirle al trabajo en la tarde si no se alcanza” (SU, 10/018).

“Sí es el mismo día, a mí se me hace que es muy pesado, porque ya para las 3 de la tarde ya es cansado, pero a lo mejor planearlo un día en la tarde” (RO, 10/018).

En los comentarios anteriores, se perciben las dificultades que se presentan en relación al tiempo, además de las implicaciones o dificultades laborales al ausentarse de las escuelas sin una justificación oficial, pero también la totalidad de los miembros expresaron su disposición para trabajar fuera del horario o en fines de semana, situación y actitud que se concibe también como un elemento facilitador y que genera un optimismo colectivo por participar en esta estrategia de formación.

En resumen, estos factores identificados como posibles inhibidores resultan del análisis colectivo sobre las condiciones que se tienen para desarrollar diferentes actividades en y para la comunidad, sin embargo, no significa que son obstáculos identificados o que están impidiendo el funcionamiento de la CPA. Es tarea de los miembros comprometerse para organizar las acciones, desarrollarlas y darles continuidad de manera tal que, estos factores sólo sean parte de las condiciones de trabajo, pero no condicionen el trabajo mismo.

#### 4.2.1.4 *De obstáculo a propósito de la Comunidad Profesional de Aprendizaje.*

##### *Educación especial versus educación inclusiva.*

Este espacio pudiera parecer ambiguo, pero es importante hacer mención que inherente al interés de participar y aprender en comunidad, existe también la resistencia de algunos miembros del colectivo a los objetivos de la educación inclusiva, es decir, muestran agrado y disposición por participar en colectivo, aprender y compartir sus aprendizajes, sin embargo, emergió un tema que representó cierta resistencia y como arriba se mencionó, generó una pérdida del enfoque y atención de la comunidad.

Esta temática es la relacionada con todos aquellos cambios conceptuales y teóricos que exigen de la educación especial reorientar sus prácticas profesionales. Por un lado, algunas prácticas se perciben como excluyentes y deben ser evitadas, mientras que, por otro, requieren desarrollarse algunas tareas que eran consideradas ajenas al servicio de USAER o propias del maestro de grupo, escuela o sistema educativo.

En el apartado correspondiente a los referentes teóricos de la educación inclusiva y sus diferencias con la educación especial, se realizó un análisis profundo en plenaria sobre las implicaciones de estos paradigmas, sus puntos de encuentro, características y sobre todo de sus propósitos. Es por ello que la resistencia claramente expresada por algunos compañeros iba encaminada a esta diferencia de perspectiva, pero no a la comunidad como estrategia de formación.

Lo anterior es un reto que inhibe, mas no impide ni condiciona, la participación de los miembros o el funcionamiento de la comunidad, aunque en parte, es el propósito mismo de la comunidad, formar en relación a lo que se requiere mejorar, aprender para enriquecer las prácticas

profesionales y compartir para aprender en colectivo. A continuación, se presenta un argumento que engloba varios comentarios que se vertieron al interior de la comunidad:

“Mi finalidad era ser... especialista en problemas de aprendizaje entonces... se me hace injusto, no se vale, cambian la jugada o sea yo entiendo lo de la inclusión, pero para mí incluir a un niño es darle la atención especial a un niño, para mí eso es levantarlo, mejorar su autoestima, mejorar su seguridad porque entonces va a llegar al salón y va a decir yo ya puedo. Por qué si se permite que haya baños especiales y ahí no lo ven como segregación, por qué si hay estacionamientos y no lo vemos como ¡ah él tiene su estacionamiento que él se vaya para allá, ahí no lo vemos ¿entonces porque en la escuela sí? o sea yo estoy de acuerdo con que el niño pertenece a una sociedad y que tiene que ser parte de esa sociedad y relacionarse con ella, pero nosotros le damos armas para que se enfrenten a la sociedad” (RO, 10/018).

Esta opinión aglutina algunas otras similares, las cuales guardan relación con el sentimiento de resistencia a colaborar o reorientar las prácticas profesionales en beneficio de la educación inclusiva. Cabe mencionar que en encuentros previos con el colectivo y nuevamente en esta ocasión, se había realizado un análisis un tanto profundo sobre los aspectos normativos, teóricos y conceptuales que dan soporte a la educación inclusiva y cómo la educación especial podía colaborar con ella.

En diferentes momentos del trabajo realizado en el colectivo se desarrolló de manera recurrente la necesidad de buscar un punto medio que permitiera a los alumnos en situación de discapacidad o problemas severos de aprendizaje recibir los apoyos dignos y personalizados que les permitan acceder a su aprender, por otro lado, se reflexionó también sobre muchas prácticas segregadoras debido a la limitación que se genera en los estudiantes a participar, aprender y socializar con sus pares.



Analizar la práctica profesional y reorientarla para convertirse en un apoyo digno al alumno, su escuela y padres es el principal motivo que estimuló el interés entre los miembros de la comunidad, pues se reconocen que la educación especial tiene mucho que aportar a la educación para que esta sea incluyente.

“Porque de alguna forma no podemos renunciar a toda la tradición, a todo el conocimiento que se genera desde la educación especial, a todos los avances, a toda la información que hubo de Educación Especial...sino qué podemos aportar nosotros a la inclusión... ponerlos a la disposición de la inclusión... los aportes de la educación especial a la inclusión o la educación inclusiva” (MO, 10/018).

Como es posible percibir, la educación inclusiva desvela múltiples situaciones en los profesionales de la educación especial y sus prácticas tanto de manera individual como colectiva, en este aspecto resultó importante respetar las diferentes posturas y comentarios de los integrantes de la CPA y al mismo tiempo comprender que la situación impacta en algunas de las diferentes dimensiones que propone Fierro et al. (2005) sobre la práctica docente, a continuación se plantean algunas reflexiones sobre estas dimensiones.

En el aspecto *personal* fue posible comprender la inquietud o resistencia puesto que existe aprecio por la profesión, así la satisfacción por los logros alcanzados (propios y de los estudiantes o beneficiarios) y finalmente, no es posible dejar de lado la entrelazada historia personal con la vida profesional.

En relación a la dimensión *institucional* fue comprensible la difícil situación que implica una movilización a la cultura escolar existente, en la cual confluyen los intereses, proyectos personales y saberes de cada maestro, se entiende también que sus prácticas profesionales guardan una estrecha relación con el sentido de identidad y pertenencia a la institución misma, de tal forma

que realizar cambios en la práctica docente, conlleva a reconcebir a la institución, su misión y formas de desempeñarse en ella.

Otra dimensión implicada con la puesta en marcha de la CPA es la *interpersonal*, puesto que el cambio de las prácticas docentes y la perspectiva desde la cual se desarrollan acciones a favor de la inclusión compromete las prácticas de otros docentes, resultaría complejo realizar un trabajo interdisciplinario y coordinado si se tienen diferentes posturas o resistencias sobre la inclusión, por ejemplo, si una maestra de apoyo decide cambiar la atención individual de alumnos canalizados al servicio y opta por responder a sus necesidades educativas y de sus compañeros dentro de su aula de clases, colaborar con el maestro para realizar planificaciones diversificada y desarrollan actividades de enseñanza compartida, estaría generando casi de manera automática una expectativa hacia los otros miembros de la USAER. Situación que quizá establecería una dinámica diferente -quizá hostil o indiferente- en la USAER y CPA generando entonces un empobrecimiento de la actuación del personal, conflictos entre los integrantes u otras situaciones difíciles de resolver.

Con la puesta en marcha de acciones diferentes a las que tradicionalmente se habían desarrollado en la USAER generaron también situaciones importantes en la dimensión *social* de la práctica docente. Se parte del hecho que el maestro y su práctica misma, son agentes sociales que inciden en su contexto y sus beneficiarios son quienes perciben y valoran su desempeño de tal manera que cambiar las formas, propósitos y acciones del trabajo docente implicó también una percepción diferente de los beneficiados puesto que muchas de las decisiones de los maestros obedecían a las múltiples situaciones de *sus alumnos*, sus contextos y sus necesidades, lo que generó el temor de no ser valorados por los padres de familia o sociedad por dejar de hacer aquello que era aceptado y conocido.

Finalmente, pero no menos importante, enfocar las acciones favor de la inclusión de todos los estudiantes implicó también a las dimensiones *didácticas* y *pedagógicas*. Satisfacer las necesidades educativas especiales, responder específicamente a una condición o discapacidad, diagnosticar o evaluar de manera individual entre otras acciones, requiere de habilidades profesionales didácticas y pedagógicas, mismas que han sido desarrolladas y perfeccionadas con el paso del tiempo, sin embargo dejar de hacerlo y ofrecer una respuesta educativa a todos los alumnos, en un contexto grupal y que además de ello, se desarrollen acciones de orientación y asesoría, implicó entonces hacerse de otras habilidades, conocimientos y valores profesionales didácticos y pedagógicos y en muchas ocasiones renunciar a lo que se realizó por un periodo de tiempo significativo.

#### ***4.2.1.5 De USAER a Comunidad Profesional de Aprendizaje. La actitud, un elemento valioso e indispensable.***

Desde la perspectiva de Escámez et al. (1991) la actitud puede entenderse como aquella predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado. Esta respuesta implica poner en juego varios componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental. Es decir, significa asumir una postura considerando lo que se sabe, se cree, opina, piensa, siente y actúa ante la presencia e interacción con un objeto, persona o fenómeno.

Las primeras impresiones de algunos compañeros del dentro de trabajo fueron de duda e incertidumbre, pues la propuesta resultaría ser una experiencia diferente o nueva. Sin embargo, la

plenaria permanente permitió que esas dudas e inquietudes fueran disipadas y la perspectiva inicial fue cambiando. Al respecto la siguiente compañera mencionó:

“No, está bien, o sea está bien y después de todo qué le puedo decir... ya me quedó claro qué es la comunidad de aprendizaje, su utilidad, su operatividad para el aprendizaje de los niños y para nuestro profesionalismo educativo entonces me hizo bien. Algo bueno también no hubiéramos tomado café juntas” (LA, 10/018).

La actitud de apertura al cambio y a la mejora, es uno de los factores que desde la perspectiva de Bryk & Hopkins (1995) es el elemento que facilita desde las fases iniciales el trabajo en la comunidad. Una vez que se describen algunos procesos, características del trabajo y se reafirma que lo que se construya y acuerde será con la participación de todos sin la rigidez o requisito de satisfacer alguna expectativa laboral, la actitud se percibe como algo grato en lo que es posible participar y alcanzar beneficios comunes.

Al igual que la compañera anterior, conforme se planteaba el panorama general y se detallaban algunos aspectos, fue posible percibir un cambio significativo en cómo percibían y concebían la CPA y sus formas de participar de manera activa, cierto es, que la resistencia al contenido u objetivo final de desarrollar la CPA se hizo notar y en el apartado de factores que inhiben se describe con mayor detalle esa resistencia inherente al tema de la educación inclusiva.

Es cierto que una CPA no se forma ni consolida por el hecho de mencionarlo, sino que es el trabajo, la coordinación y disposición de sus miembros lo que hará que se tenga un buen comienzo, desarrollo y permanezca como una estructura útil y de impacto en las prácticas profesionales que se desarrollan en las escuelas, colectivos, padres y alumnos que las conforman. Reconocer que existen capacidades en el colectivo es una tarea de suma importancia, como también lo es identificar los aspectos o áreas que representan mayor dificultad ya sean en los

ambientes laborales, personales o contextuales. Es este sentido, una compañera consideró que la comunidad representa una oportunidad para todos:

“Entonces yo lo veo como una forma de hacer lo que tenemos que hacer, pero con acompañamiento y así como que este año foguearnos ¿verdad? Porque es muy difícil, sobre todo para nosotros que ya tenemos tantos años trabajando, a lo mejor para recién egresados se les va a hacer fácil, pero para nosotros no, es muy difícil romper patrones y vicios y volver a empezar” (RO, 10/018).

Esta oportunidad, favorece el desarrollo profesional de todos los integrantes y al mismo tiempo, impacta en las prácticas profesionales que se desarrollan de manera cotidiana, Hord (1997) considera que generalmente asistir a talleres o seminarios de formación ajenos o fuera de la escuela no siempre resultan tan eficaces y se corre el riesgo de que sean propuestas descontextualizadas y de difícil aplicación y seguimiento en el aula, no garantizando la mejora de la práctica.

Reflexionar y enriquecer las prácticas profesionales, es una tarea nada fácil requiere habilidad para reconocer que no todos los objetivos se alcanzan y que esas prácticas pueden enriquecerse, beneficiando no sólo a un profesional, sino a su colectivo mismo, sobre ello, una compañera reconoce que a pesar de los años de servicio en el nivel y en el centro de trabajo, la disposición es una característica que los distingue:

“Yo le decía, si algo tenemos nosotros es que somos malos pero empeñosos **-risas-** no o sea yo siento que la USAER eso tiene de ventaja, que tenemos disposición y que siempre que le hemos entrado a algo, aunque a gritos y sombrerazos, pero salimos” (RO, 10/018).

Relacionado a esa actitud de asumir los retos en colectivo, pero en la búsqueda también de beneficios comunes que permitan aprender y trabajar en un clima de confianza como lo puede ser

un centro de trabajo, una integrante la CPA expresa lo que para ella representa esto como una oportunidad:

“Pienso que es una buena oportunidad para agarrar esto bonito de que le entendamos, así que, si vamos a estar asesorados y no solamente por la parte de supervisión sino por un proyecto de trabajo donde vamos a ver resultados, se me hace buena oportunidad maestro” (SU, 10/018).

De manera general, en los miembros de la comunidad se percibió y expresaron una amplia disposición, aunque reconocieron también las múltiples dificultades a las que se han enfrentado con el propósito de mejorar su preparación profesional de manera continua, estas dificultades no siempre se encuentran en los ámbitos profesionales o laborales, sino en los personales, y a pesar de ello, es nuevamente la disposición por aprender lo que impulsa a continuar, sobre de esto una maestra recuerda:

“A nosotras como madre, si nos cuesta trabajo, por ejemplo, en la maestría ¿sabe lo que hacíamos? hasta que dormíamos a los chiquillos, no dormimos toda la noche para poder hacer los trabajos porque no tenemos esa facilidad de, y aun así hemos hecho muchas cosas en las tardes: nos juntamos y hemos estudiado, pero sí es algo que nos frena, el rol materno” (RO, 10/018).

La anterior y varias dificultades más, son muestra de que a pesar que se pretende que los profesores creen en las aulas los mejores ambientes, espacios y estrategias para que los alumnos aprendan, los sistemas educativos no siempre generan los necesarios para que los maestros aprendan, situación que es considera como una incongruencia y lo peor, devastadora.

Es nuevamente la actitud dispuesta lo que en muchos casos motiva a los profesores a buscar alternativas de formación a pesar de no tener las facilidades o condiciones, actitud que desde la opinión de Mitchell & Sackney (2011) se caracteriza por ser activa, reflexiva, colaborativa,

orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento con respecto a los misterios, problemas y perplejidades del aprendizaje y la enseñanza.

Además de la disposición se requirieron de varios factores personales, colectivos, profesionales, internos y externos que seguramente serán aprovechado de la mejor manera, sin embargo, el primer paso ante este reto fue asumir una actitud propositiva que facilitara el desarrollo de las diferentes actividades a implementar.

#### 4.2.1.6 *Factores que facilitaron. Aprovechando oportunidades.*

A pesar de las múltiples inquietudes y dudas que surgieron en los inicios de esta importante fase de la comunidad, cabe hacer mención que también se expresaron y registraron una serie de aspectos posibles de percibir como elementos o factores que facilitan las diferentes actividades a desarrollar en la comunidad.

En este apartado se describen algunos de ellos, mismos que distinguen también el trabajo de la USAER, puesto que la disposición, cohesión y confianza entre los miembros son algunos de los elementos valiosos con los que cuenta esta comunidad.

Diversas investigaciones sobre CPA en el Reino Unido permiten identificar la existencia de factores internos y externos que facilitan la puesta en marcha, funcionamiento y alcance de objetivos establecidos de manera común, algunos de estos factores son: compromiso, coordinación, oportunidades para trabajar colaborativamente, liderazgo, relaciones profesionales colaborativas, entusiasmo, establecimiento de vínculos, entre otros. Algunos de estos factores fueron identificados de manera inmediata en las diferentes actividades que se realizaron en las primeras acciones de esta fase inicial, es importante mencionar que según se fue consolidando la comunidad emergieron otros elementos facilitadores o se ratificaron los identificados.

#### 4.2.1.7 *Beneficios para todos, intereses y compromisos comunes.*

El trabajo que se desempeña en las USAER se caracteriza por ser interdisciplinario, lo que implica trabajar colaborativamente por beneficios comunes encaminados a crear ambientes y prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica. Esto requiere del desarrollo de habilidades personales, profesionales y comunicativas para diseñar, emprender y dar seguimiento a acciones y objetivos comunes. De no ser así, se corre el riesgo de que los esfuerzos y objetivos se vean fragmentados, aislados e incluso en el peor de los casos, contradictorios entre sí. Es por ello que se requiere construir y partir de una “base de conocimientos y habilidades en torno a la comprensión de la mejora escolar, para ello resulta importante facilitar el acceso a experiencias innovadoras para generar nuevos conocimientos a través de la colaboración” (Bryk & Hopkins, 1995, p. 46).

La mejora escolar, desde la posición del servicio de apoyo que brinda esta institución requiere de acciones en conjunto que beneficien a las escuelas, sus grupos, maestros, padres de familia y alumnos en general, sobre ello algunos miembros de la CPA consideran:

“Unas de las características de la comunidad es que una, que se comparte interés y que se comparten necesidades y compromiso. Si tenemos todo el interés y obviamente se comparte el compromiso, lo que nosotros establezcamos serían compromisos de nosotros mismos cumplirnos al resto de los del colectivo, si hay interés es lo que nos va hacer permanecer aquí” (MO, 10/018).

En lo relativo a los beneficios comunes, los primeros beneficiados fueron los integrantes de la CPA, quienes reconocieron en esta estrategia una oportunidad de formación en un ambiente de confianza y aprendizaje, que respetó sus ritmos de trabajo y en la que se avanzó según el compromiso mutuo, no como una estrategia de formación obligada, descontextualizada y ajena a



sus intereses y necesidades. El siguiente comentario resulta valioso, puesto que en él se identifican intereses personales y colectivos satisfechos con la implementación y desarrollo de esta comunidad:

“Yo pienso que está bien y que incluso es una apertura o una oportunidad porque a lo que yo sé de comentarios informales es lo que ya se está pidiendo o sea que ya se está pidiendo que como colectivo nos reunamos a ser autónomos en nuestro propio aprendizaje entonces más bien como que siento que tuviéramos ahora sí por coordinación o por iniciativa... la apertura de esos colectivos de aprendizaje y otra cosa, por lo que yo estoy oyendo no nos pediría algo externo más que lo que tuviéramos que hacer y sería una oportunidad para mí, esquematizar mis ideas en apego a lo que está pidiendo el sistema educativo” (LA, 10/018).

La generación de un clima de apoyo, así como la motivación de generar aprendizajes colectivos no corresponde sólo a la tarea de un director escolar, sino en este caso a los líderes que apoyan a esta comunidad. Quienes pueden actuar como apoyo en la generación de climas que estimulen el compromiso y aprendizaje de los participantes. Este apoyo, debe caracterizarse por permitir a los integrantes participar en un clima de confianza y respeto donde sus aportaciones son valiosas y valoradas por todos.

Los beneficios deben ser comunes, y no estar condicionados al tipo o intensidad de participación de los miembros y debido, a que los integrantes de la CPA son miembros de un centro de trabajo, fue grato escuchar que, si para alguno no era de su interés participar, aún los beneficios seguían siendo comunes:

“Sin que eso signifique maestro, que algunas de las cosas o proyectos que aquí se programen o se planteen, -en caso de que usted no participe- obviamente lo que se acuerda como colectivo, como comunidad, impactará en todas las escuelas” (MO, 10/018).

“O sea que las mismas actividades saldrán de aquí, ya nada más nosotros las pondríamos allá en la escuela y de allá posiblemente se podrían traer algunas evidencias por decirlo así” (SO, 10/018).

Los anteriores planteamientos surgieron en un momento de inquietud de los compañeros, momento que se considera normal debido a que de manera individual realizan un balance de las implicaciones que representa ser parte de la comunidad, asumir compromisos y trabajar bajo esta propuesta. En este caso la participación de los compañeros, fue voluntaria, sin que ello signifique que las estrategias planteadas no tuvieran impacto en sus espacios de trabajo y escuelas que apoyan. No se puede hablar de beneficios comunes, si se dejan fueran posibles beneficiarios del fin común, la educación inclusiva.

En la actualidad en muchas de las instituciones educativas se desarrollan prácticas aisladas que se acomplejan gradualmente cuando existen factores poco favorables como las jerarquías preestablecidas, relaciones de poder, poca o nula fluidez de aprendizaje profesional de tal manera que “cada uno -de los profesores- hace y deshace dentro del aula a su antojo, existe una parcelación que dificulta la reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa” (Bolívar, 2012, p. 1).

Esta propuesta de formación busca que la fragmentación de esfuerzos disminuya, generando en su lugar prácticas colaborativas que permitan la generación de ambientes de aprendizaje y socialización inclusivos, lo cual representa también la valoración de las capacidades de los integrantes de la comunidad, mismas que deben comenzar por reconocerse, respetarse y aprovecharse, sobre este aspecto a continuación se describe lo identificado.

#### ***4.2.1.8 Confianza para aprender de todos. Reconociendo capacidades.***

Esta CPA se conformó por múltiples profesionales de la educación especial, quienes cuentan con una preparación y experiencia profesional y laboral muy diversa, lo cual representó una posibilidad de aprender en el colectivo y del colectivo.

Hargreaves (2003) menciona que las CPA permiten aglutinar el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de los profesores en una escuela o en varias de ellas para favorecer el aprendizaje compartido y la mejora. En relación a los conocimientos profesionales, considera que los profesionales de la educación cuentan con la mayoría de ellos, lo que les permite enseñar bien, sin embargo, requieren del tiempo, condiciones y ayuda para identificar y apropiarse de buenas prácticas en un ejercicio de aprendizaje lateral con sus colegas.

Valorar estas habilidades y conocimientos, fue siempre un momento importante, puesto que incide en la actitud de los miembros concibiéndose como elementos valiosos capaces de aportar a los compañeros, quienes también se encuentran dispuestos a aprender y aportar a los otros. Esta situación pudo percibirse en diferentes ocasiones como la que continuación se presenta:

“Se lo digo por los años que tenemos de experiencia, la verdad que somos buenos para sacar niños de lectoescritura o sea como que yo noto que el profe SA es muy bueno en esto, SU también, YA también” (RO, 10/018).

De todos los compañeros es posible aprender, por muy diversas que puedan parecer sus áreas de trabajo y formación, como arriba se describió, la comunidad se encuentra conformada por maestros de primaria, de educación especial, psicólogos y trabajadora social, aunado a ello, la experiencia y preparación que han desarrollado durante varios años representaron recursos valiosos para aprender de y entre los integrantes, de tal forma que es posible alcanzar lo siguiente:

“Se asume ese doble juego de aprendiz, pero también de experto a partir de lo que yo sé o de lo que yo sé hacer lo pongo a disposición de los compañeros y también de ellos rescató lo que ellos saben hacer, lo que ellos han aprendido” (MO, 10/018).

Este doble rol a desempeñar, requiere por un lado la disposición de compartir y apoyar a otros miembros, pero por otro, requiere también respeto y confianza en los momentos y espacios donde

se valore la experiencia y emitan sugerencias para enriquecer las prácticas y quehaceres propios de la función. Otro de los factores que es importante mencionar es lo concerniente a la confianza. Se considera de vital importancia que la comunidad se caracterice por un clima de respeto y confianza, la cual, requiere de la apertura de todos los integrantes para realizar tareas como la observación entre pares, análisis y retroalimentación de la práctica, sugerencias y tareas a desempeñar, de hecho desde la perspectiva de Stoll & Louis (2007), una de las razones por las cuales lleva tanto tiempo iniciar una CPA es justamente porque la confianza es muchas veces obviada como un factor crítico tanto frente a éste como a cualquier otro proceso de mejora.

Aprender de los compañeros y con ellos, requiere de una actitud de disposición y apertura que sólo se muestra cuando hay confianza. ¿Se está en condiciones de aprender voluntariamente con alguien o de alguien en quien no confío? En la pregunta anterior, se agrega el aspecto de la voluntad, pues se considera que esta experiencia es voluntaria a diferencia de las estrategias de formación establecidas por las autoridades que educativas en muchas ocasiones van en contra de la voluntad de participar, acudir o convivir con otros pares. En esta comunidad y como puede analizarse en la Tabla 4 (Datos generales y profesionales) la mayoría de los compañeros ha prestado por varios años sus servicios en este centro de trabajo, a decir de algunos compañeros gradualmente se fueron estableciendo relaciones y dinámicas laborales, profesionales y personales de confianza y respeto. La relación cotidiana, el uso del dialogo para la resolución de conflictos, comunicación asertiva y otros aspectos más, generaron una percepción y continuidad con un clima y actitudes de confianza y respeto.

En las diferentes actividades que se desarrollaron en esta comunidad y colectivo, es evidente lo grato que resultaron los momentos de convivencia y trabajo, se presentaron y generaron situaciones y comentarios graciosos, empáticos, de reconocimiento al trabajo, de aliento, de

motivación y muchos más que motivaron a todos a mantenerse presentes, atentos y respetuosos de lo que se estaba trabajando. Por otro lado, existieron también desacuerdos o diferencias que lograron resolverse en un clima de respeto y confianza y lo mejor, que no tuvieron trascendencia significativa en las acciones acordadas o relaciones interpersonales. “La confianza se torna así en una parte indisociable de las culturas colaborativas en las escuelas y, en consecuencia, una condición indispensable para impulsar el desarrollo de una CPA” (Krichesky, 2013, p. 156).

En estos primeros momentos de la fase inicial, resultaría injusto para la comunidad y los integrantes que sólo estos factores sean los que distinguieron y posibilitaron el trabajo en la misma. En el desarrollo propio de CPA, emergieron más factores facilitadores e inhibidores, mismo que continúan siendo analizados y presentados en lo que resta de este informe de investigación.

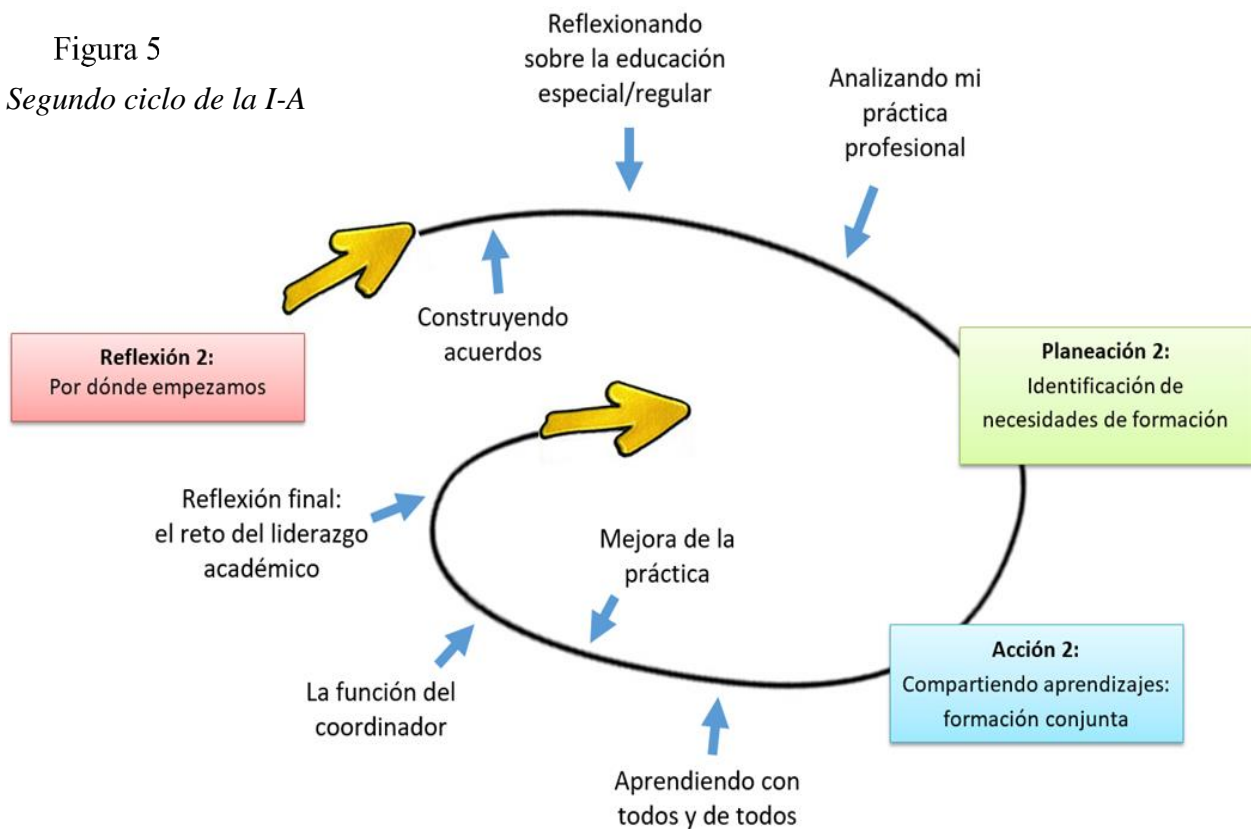
## CAPÍTULO V COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN DESARROLLO

*Una CPA es un "ethos" que transforma,  
"todo luce diferente: cambia todo y a todos"  
(Hargreaves, 2004, p. 48).*

### 5.1 Por dónde empezamos

En el capítulo anterior se dio cuenta de los inicios de la CPA, quiénes la conforman, sus representaciones, expectativas sobre la misma y algunas implicaciones en diferentes dimensiones de la práctica profesional, se describieron de manera puntual los factores que facilitan o inhiben su funcionamiento, así como los principales pasos que se siguieron para construir esta comunidad. En este apartado se presentan las primeras acciones de formación conjunta que se realizaron en y para la comunidad, para ello se comparte nuevamente el esquema específico del siguiente ciclo de la investigación acción que se alcanzó.

Figura 5  
Segundo ciclo de la I-A



### 5.1.1 Construyendo acuerdos.

Posterior a la creación de la CPA se consideró de vital importancia establecer algunos aspectos que garantizarían el buen funcionamiento en un clima de respeto, confianza y disposición. Con este tema se dio inicio a las actividades y para ello se realizó una breve introducción sobre la importancia de aprender de y con el colectivo, reconociendo el interés de los asistentes sobre aprender y asumir el reto de conocer aún más lo relacionado con la inclusión. Se planteó la pregunta ¿Qué acuerdos de convivencia podemos establecer para garantizar el funcionamiento de la CPA? Esta pregunta se resolvió a manera de lluvia de ideas en plenaria, en la cuál aleatoriamente los integrantes mencionaban valores y acciones a realizar o evitar, entre los principales se encuentran:

- Puntualidad
- Mantenernos en la temática
- Fortalecer la práctica con lo aprendido
- Mantener y fomentar valores en el trabajo: respeto, tolerancia, responsabilidad
- Disposición y compromiso
- Respeto por los ritmos de trabajo y aprendizaje de cada uno

Resultó de gran importancia el establecimiento de estos acuerdos, puesto que el trabajo y análisis de la práctica profesional requiere “sostener intercambios abiertos, transparentes y honestos con sus colegas aceptar retroalimentaciones por parte de otros profesores. Las conversaciones honestas están focalizadas en resolver verdaderos problemas, afrontando desafíos y desacuerdos en un contexto que implica asumir responsabilidades sin culpabilizar a nadie” (Krichesky, 2013, p. 159).

En este mismo sentido pero, desde la perspectiva de Fierro et al. (2005), sugiere al dialogo como el punto del análisis, reflexión y aprendizaje del colectivo, implica la explicitación y

confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad.

Dialogar, trabajar y aprender en colectivo representa en algunas ocasiones un reto, puesto que no todos los integrantes se encuentran en la misma disposición de hacerlo, pero aprender del colectivo y analizar de manera conjunta la práctica supone un reto aun mayor, es por ello que se consideró importante establecer los acuerdos arriba mencionados, asegurándose que entre todos los integrantes se estableciera una expectativa común al estar ahí, aprender de y con todos en un clima de respeto y confianza.

### **5.1.2 La escuela en la que estudié. Reflexión.**

Con el propósito de reflexionar sobre las condiciones actuales de las escuelas, el servicio de USAER y la práctica docente, se planteó a los integrantes de la CPA la elaboración de una narrativa que describiera cómo era la escuela en la que cada uno estudió poniendo énfasis en las instalaciones físicas, la relación maestro alumno, alumnos o grupos en situación de vulnerabilidad y el servicio de educación especial.

Al finalizar la actividad cada compañero leyó en plenaria su narrativa, resultó interesante y útil (con fines de reflexión y análisis) que los compañeros fueron muy explícitos en sus producciones e incluso agregaron elementos que originalmente no había sido considerados, como la situación económica y social predominante o la relación entre maestro-maestro y maestro-padres de familia.



Al finalizar la lectura de las reflexiones, se realizó una plenaria para comentar sobre los temas que resultaron de mayor interés, coincidiendo la mayoría de los integrantes en los temas de violencia hacia y entre los estudiantes, atención o respuesta a alumnos con alguna condición o en situación de discapacidad y la existencia o no del servicio de educación especial. Cabe mencionar que este ciclo agrupa una serie de actividades de formación que se desarrollaron durante 5 sesiones de trabajo, mismas que se describen con mayor detalle en el Anexo D.

En relación al primer tema, todas las producciones de los maestros refieren que presenciaron o conocieron diferentes situaciones de violencia o agresión hacia los alumnos en el espacio educativo. Agresiones tanto verbales como físicas eran aplicadas como correctivos o medidas disciplinarias para garantizar la homogeneidad en el comportamiento de los alumnos. Así mismo, expresaron algunas acciones de los profesores que violentaron la dignidad de los estudiantes al intentar corregir o resolver diferentes situaciones de conflicto dentro de las aulas como semi-desnudarlos para buscar objetos o dinero perdido, hacer que se golpearan entre ellos o ser golpeados por el maestro con objetos como reglas, varas o borradores.

“recuerdo al maestro... que tenía unas manos muy grandes y con toda la mano zaz abarcaba toda la cabeza del niño de la niña y les daba, a mí el sólo me dio un coscorrón por un punto decimal que no puse” (LU/10/019).

“imagínate patear a un niño, cómo estaba el maestro de agresivo, de no controlarse” (YA/10/019).

“suponían que, entre más agresivos, más respeto se ganaban” (LAU/10/019).

La respuesta educativa a alumnos con alguna condición o en situación de discapacidad, también fue un tema de amplio debate en la plenaria, puesto que la mayoría de los maestros recuerdan la existencia de estudiantes que presentaban alguna dificultad para aprender, leer, escribir, resolver

operaciones matemáticas, expresarse de manera oral o con alguna discapacidad perceptible. En este tema, los maestros recuerdan algunas agresiones verbales hacia estos estudiantes y el uso de adjetivos como *burros*, *retrasados* o *menos*, además de decisiones que tomaba del maestro o escuela como expulsarlos, reprobárselos o pedir a los padres que ya no los enviaran a la escuela.

Finalmente, sobre los servicios de educación especial existentes en su época de alumnos en educación básica, algunos maestros indicaron que no recuerdan la existencia de los mismo, es decir, en la escuela y época en la que estudiaron no se contaba con ese servicio, siendo el maestro y autoridad de la escuela la que decía qué hacer con esos alumnos. Mientras que por otro lado algunos maestros recuerdan la existencia de salones donde se apoyaban a los alumnos que lo requerían. Coincidieron que sacar a los alumnos de su aula y llevárselos a esos salones de forma individual o junto con otros alumnos era una forma de apoyarlos.

“Conmigo si había grupos integrados, yo me acuerdo que iban por los niños y tenían un salón especial y ahí estaba casi todo el día” (LAU/10/019).

“Y les decían tu eres un burro, no sabes nada y los golpeaban, los ponían en las filas de los burros, les aventaban el borrador, hasta patadas hubo” (LU/10/019).

Finalmente, y como parte de esta reflexión se presentó al colectivo el siguiente planteamiento: cómo ven ahora las escuelas donde trabajan, los cambios que han observado en las formas de trabajar de los maestros, la respuesta educativa que se les brinda a los estudiantes, así como del servicio de USAER en la educación regular. Ello con el fin de identificar los cambios y motivo de los mismos y determinar en qué medida las prácticas educativas han cambiado en beneficio de una educación de mayor calidad y que garantice el ejercicio pleno de los alumnos a la educación.

### 5.1.3 Análisis de las prácticas de los docentes de educación especial y regular.

Para desarrollar esta actividad se presentó al colectivo un fragmento de la película “Estrellas en la tierra” de Khan & Gupte (2007), la cual aborda las problemáticas a las que se enfrenta un alumno con dislexia, así como una nota periodística que habla sobre el abandono escolar en México. Estos insumos se compartieron al colectivo con el propósito de identificar si actualmente se presentan algunas o diferentes situaciones de violencia o exclusión hacia algunos alumnos en la escuela, o si esta y nuestro colectivo es garante del derecho humano fundamental de la educación.

Nuevamente en plenaria se presentaron una serie de argumentos y situaciones que ejemplifican y evidencian la exclusión de muchos alumnos en situación de discapacidad u otras condiciones, sobre este mismo tema se presentó al colectivo una breve línea del tiempo que resume las principales modificaciones que se han realizado al Artículo 3° Constitucional en materia educativa y los fines de la misma según el contexto y época histórica. De igual forma y con el propósito de alentar la reflexión de la práctica, se presentó también la perspectiva de las 4 A de Tomasevski (2004) en relación a los derechos humanos y en este caso, al derecho humano de la educación.

El abordar y comentar estos temas permitió la reflexión del colectivo sobre lo que se hace por parte de la USAER y las diferentes áreas para garantizar el acceso y ejercicio del derecho a la educación de todos los alumnos, pero además para identificar también aquello que no se hace, se dejó de hacer o se hace de manera inadecuada, tanto de parte de la USAER como de los demás agentes educativos en las escuelas que son apoyadas.

A partir de los temas tratados en esta sesión, los miembros de la CPA emitieron sus opiniones y reflexiones identificando dos principales temáticas que representan un reto al momento de desempeñar las principales acciones en el contexto de la educación regular.

La primera situación tiene que ver con la existencia de prácticas, decisiones y culturas que favorecen la exclusión tanto de alumnos que se encuentran en situación de discapacidad como de muchos otros que provienen de diferentes contextos o muestran un desempeño social, educativo, emocional o conductual diferente y que requieren de mayor atención por parte de la escuela y sus maestros. En este sentido, algunos miembros del colectivo mencionan:

“se tienen una necesidad (en las escuelas) de estar homogenizando una población que no es igual, si es cierto que el ser humano tenemos cosas similares intrínsecas como dormir, comer, techo, pero dentro de eso tenemos diferencias en cómo procesamos la información y entramos al ámbito del ritmo y estilos de aprendizaje, yo así he visto las escuelas” (LAU/10/019).

“ellos saben lo que tienen que hacer (los maestros) pero no lo hacen porque parece que le tienen mala idea al niño, ya le tienen coraje, dicen: a ver si se va a otra escuela, no los quieren, pero no les buscan el modo. El maestro ya está enojado con el niño hasta porque vino, el maestro ya está predispuesto a ese niño, ya ni siquiera lo intenta” (YA/10/019).

La segunda situación tiene que ver con el reto que representa para el colectivo de USAER establecer un diálogo profesional entre pares y asumir un liderazgo académico dentro de las escuelas apoyadas, lo que permite la identificación de las barreras que impiden el acceso, participación y aprendizaje de los alumnos e incidencia en dichas barreras a través de la generación de ambientes inclusivos en el aula y escuela, desempeñando acciones como la asesoría, orientación y acompañamiento al colectivo de la escuela. En este sentido, algunas opiniones emitidas fueron:

“entramos al aula y observamos las barreras, pero hasta dónde trascendemos, yo me he sentido incapaz cómo le digo a un maestro en la Benito (nombre de una escuela) que dedica

más tiempo a regañarlos y la necesidad del orden que al contenido, la empatía y la confianza en el trabajo, cómo le hacemos con otro maestro para el cual es más importante el desarrollo pedagógico, pero no está respetando los procesos de los niños, bueno yo no me animo a decirle y somos cómplices” (LAU/10/019).

“pero por ejemplo LAU, ella ya sabe cómo y por dónde pero no se atreve a decirle al otro (maestro regular) porque es una persona semejante a mí y qué va a decir o qué va a pensar si yo le digo tienes que hacer esto y esto el otro va a decir tu qué tienes que decirme a mí, esa parte es nuestra barrera, porque cómo le digo a la maestra que lo que está haciendo no está bien” (YA/10/019).

“hay muchas cosas que como docentes de EE sé que no están bien en los maestros y en las escuelas, pero cómo se las cambio, cómo le digo: no diga ni haga esas cosas delante de los niños, usted es un ejemplo para la educación de los alumnos” (SU/10/019).

“luego dicen, tú qué me vas a venir a enseñar, hay maestros que han sacado alumnos que ganan concursos de conocimiento y olimpiadas y dicen; tu qué me vas a venir a enseñar, tú no tienes un grupo todo el día todos los días, qué me vas a decir, si nada más vienes un ratito” (LA/09/019).

A través de los comentarios expresados arriba y en diferentes momentos por los miembros de la CPA es posible identificar la necesidad de reorientar las prácticas actuales de la USAER con el propósito de generar ambientes inclusivos, sin embargo, existe la incertidumbre de saber qué se debe hacer, cómo empezar a desarrollar otra perspectiva y saber si lo que se hace es lo correcto o requiere modificarse. Cada integrante realizó también ese análisis personal y profesional sobre lo que requiere mejorarse desde su área con el fin que la práctica docente vaya más encaminada a la inclusión desde la educación especial.

El liderazgo académico de los profesionales de educación especial a favor de la educación inclusiva implica el desarrollo de acciones primordiales como la asesoría y orientación, sin embargo, generalmente se desconoce en qué consisten estas acciones y cómo desarrollarlas. Al respecto González & Uribe (2010) en un estudio realizado identifican que los principales retos a lo que se enfrentan los profesionales de la educación especial al desarrollar acciones de asesoría y

orientación son la ausencia de un diagnóstico o identificación de temas de interés, la falta de manejo y dominio de los tópicos y así como el poco seguimiento a lo compartido a otros profesionales de la educación o padres de familia. En este mismo estudio reconocen que a veces la figura del asesor se concibe como un agente externo al centro que brinda información, en ocasiones descontextualizada y con pocas posibilidades de seguimiento.

Regresando nuevamente a las acciones de reflexión, las actividades descritas se diseñaron con el fin de generar un diálogo abierto y profesional que sirva, como lo sugiere Fierro et al. (2005), para reflexionar acerca de los que somos y hacemos, es también un camino de búsqueda personal y colectiva que llevó a estudiar ciertos temas y mejor aún, intentar nuevos proyectos y experiencias en la escuela. Sugiere entonces, que sea un momento ágil y alentador que permita identificar situaciones a mejorar y no la generación de un ambiente de pesimismo o soluciones fuera del alcance del colectivo.

Este ejercicio de autogestión, de autocrítica y de autovaloración es también un ejercicio de compromiso, puesto que al tomar distancia sobre lo que hacemos y al mirar la práctica docente desde otra perspectiva nos permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad, lo que implica no volver a ella de la misma manera.

Sobre la reflexión, también resulta importante retomar el concepto propuesto por Schön (2010), más específicamente sobre la reflexión de la acción y en la acción misma, si bien las diferentes tareas propuestas y desarrolladas en la CPA se encaminaron a la formación para la mejora de la práctica docente, no puede mejorarse algo sobre lo que no se ha reflexionado, reflexión que también resultó imprescindible para comenzar la I-A.

Reflexionar implica acciones personales y colectivas como pensar, apreciar, razonar, deliberar, observar y repensar no sólo las situaciones o problemas, sino lo que se hace, se sabe y piensa, este autor plantea la siguiente interrogante: ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?

Qué se necesita aprender, desaprender, saber y accionar para transitar de la perspectiva de la integración a una perspectiva más acercada a la educación inclusiva, este representa un planteamiento que de manera individual y conjunta aparece como recurrente en las múltiples acciones que se desarrollan en comunidad. La reflexión sobre la práctica no puede asumirse como un momento o etapa única en el desarrollo del profesional reflexivo ni de la CPA, no es un momento sino una actitud y una premisa permanente en quienes conforman la comunidad.

Se apuesta entonces por que la reflexión de la práctica, se convierta en una meta-habilidad que permita a los integrantes reflexionar en la práctica misma y de ser posible reflexionar sobre la misma reflexión. Cabe hacer mención que las diferentes acciones de reflexión tanto previas y durante el desarrollo de la comunidad, se encuentran enmarcadas en estas dos perspectivas de reflexión de la práctica docente.

## **5.2 Identificando las primeras necesidades de formación. Planeación**

La identificación de las necesidades de formación del colectivo, representó una interrogante permanente, es decir de manera inicial desde la conformación de la CPA se identificaron algunos temas de interés y necesarios que permitieran al colectivo encaminar sus acciones hacia prácticas inclusivas, sin embargo, con el desarrollo de los primeros trabajos se fueron definiendo aún más

esos temas en la búsqueda de alcanzar una situación deseable tanto en lo individual como en los contextos en los que se incide como USAER y profesionales de la educación especial.

Al respecto de estas necesidades y posterior al análisis de la práctica profesional que se realizó con el tema de la educación como derecho humano fundamental, se comentó en planearía sobre el tema que sería abordado la próxima sesión y después de analizar algunas ventajas y desventajas sobre lo relacionado a los aspectos teóricos de la educación inclusiva, se determinó comenzar por temas o aspectos que cotidianamente representan mayores dificultades. Al respecto, es posible rescatar el comentario de una integrante de la CPA, con la cual la totalidad estuvo de acuerdo:

“A mí se me dificulta lo que preguntan en las hojas (identificación de barreras 002): pensamiento pragmático, lógico, estructural lo que pregunta de estilo y ritmo de aprendizaje, canal o bueno no sé si las muchachas estén de acuerdo” (LAU/10/09).

“Y si leemos todos y lo hacemos como seminario, ya todos aportamos lo que leamos, yo traigo algo para explicarles algo, cada quien lee algo” (RO/10/019).

“Tenemos el tema, pero no conoce los subtemas, en el grupo ponemos el listado de lo que incluye y ya que cada quien agarre uno y lo presentamos, ya cada quien sabe cómo desarrollarlo o si nos pone alguna actividad o algo” (YA/10/019).

Lo anterior es un ejemplo de cómo se fueron identificando los principales temas de formación, los cuales resultaron del interés del colectivo y en función también, de las dificultades o aspectos a los que se enfrenta en la práctica profesional. Ningún tema fue impuesto por alguno de los integrantes, cabe mencionar que en algunas ocasiones existieron más de dos temas de interés y fue a través del dialogo que se priorizaron o incorporaron a las actividades desarrolladas. A continuación, se presentan los temas abordados en el orden cronológico durante las siguientes sesiones de trabajo de la CPA:

- Estilos, ritmo y canales de aprendizaje.



- Qué es y cómo se desarrolla la orientación, asesoría y acompañamiento.
- Información a la comunidad escolar sobre temas emergentes.
- El uso de DropBox como herramienta para el trabajo colaborativo.
- Estrategia pedagógica para aprender geografía.
- Nociones teóricas sobre la educación inclusiva.
- Foro permanente en aplicación de WhatsApp para compartir dudas, inquietudes y materiales de utilidad.

En el (Anexo D) es posible conocer la situación de mejora o problemática de la práctica docente que dio origen a cada uno de estos temas, además se describen las acciones realizadas, su duración y algunas observaciones registradas durante el desarrollo de las mismas.

### **5.3 Formación conjunta en Comunidad Profesional de Aprendizaje. Acciones**

Al respecto, es importante establecer que los temas de interés arriba especificados, se eligieron conforme avanzaba el desarrollo de la comunidad, si bien, algunos fueron inicialmente considerados la mayoría de las temáticas emergieron en el desarrollo de las sesiones.

Al inicio de cada sesión se destinaba un espacio para que los integrantes comentaran sobre el tema anteriormente tratado, las acciones que desarrollaron en el lapso transcurrido o que compartieran su experiencia sobre aquellas acciones que han emprendido y qué resultados han identificado.

Cada sesión de trabajo arrojó insumos valiosos tanto para las acciones profesionales como para la investigación misma, se grabó el audio de cada sesión y según las actividades realizadas se

obtuvieron algunos productos y evidencias, estos elementos formaron parte de la unidad hermenéutica que se describe en el apartado de la metodología.

Al finalizar cada sesión de trabajo se realizaba una plenaria para analizar si lo desarrollado en la sesión fue suficiente o debía darse mayor profundización al tema, posteriormente se decidía en conjunto cuándo sería la nueva reunión y sobre aquello que se requería o resultaba interesante abordar. A continuación, se presenta un ejemplo del proceso y formato (tabla 8) que se implementó para registrar las acciones que se desarrollaron en las diferentes sesiones de trabajo.

Tabla 8

*Registro de acciones desarrolladas por sesión de trabajo*

|  |                         |  |  |  |                     |    |
|--|-------------------------|--|--|--|---------------------|----|
| <b>Sesión:</b><br>5  | <b>Asistentes:</b><br>8 | <b>Situación a identificada/mejorar:</b> | En el servicio de USAER realiza un trabajo interdisciplinario que se registra en diversos documentos de trabajo, sin embargo, en este centro de trabajo el equipo de apoyo visita las escuelas apoyadas en diferentes días, lo que hace que muy pocas veces en el ciclo escolar, coincidan para la elaboración de estos documentos. Generándose así una falta de comunicación sobre lo que cada quien desarrollará o aportará a la escuela, maestros, padres de familia y alumnos. |  |                     |    |
| <b>Lugar:</b> Centro de Maestros   |                         |  | <b>Tema:</b>   | El uso de DropBox como herramienta para el trabajo colaborativo. | <b>Coordinador:</b> | LU |
| <b>Duración:</b> 3 hrs. (16/01/2020)   |                         |  |  |  |                     |    |
| <b>Desarrollo</b>  |                         |  |  |  |                     |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien, el presente tema no está directamente relacionado con la educación inclusiva, si representa para los miembros de la CPA una oportunidad de eficientar su trabajo y práctica docente puesto que reconocen que utilizan mucho del tiempo de la jornada laboral en conocer las diferentes acciones que realizará el resto del equipo y maestros de apoyo y armonizar sus acciones a los objetivos y tiempos. Ante ello, la compañera LU, plantea la disposición de</li> </ul> |                         |  |  |  |                     |    |

compartir la experiencia que tiene con el uso de la plataforma Drop Box como una herramienta colaborativa para la realización de algunos documentos de manera virtual asincrónica.

- Refiere que en ciclos escolares pasados la utilizó con una maestra y les dio resultado, permitiéndole realizar la documentación y procesos correspondientes en los momentos que mejor se le presentaban.
- Para ello, se solicitó de su apoyo para que compartirá a la CPA su experiencia en el uso de esta plataforma y habilitara digitalmente al resto de los integrantes. Afortunadamente acepto, aunque también solicitó de la comprensión de los demás integrantes pues consideraba que había aspectos del mismo programa que no dominaba, ante ello, se mostró comprensión y respeto por la moción emitida y se emitieron comentarios favorables, lo cual generó una mayor disposición de la compañera para participar.
- De tal manera que previamente a través de la plataforma de WhatsApp, la maestra solicitó que todos acudieran con su laptop a la reunión programada, así como la documentación digital que cada maestro de apoyo realiza a lo largo del ciclo escolar.
- La reunión comenzó con una explicación de qué es DropBox, cómo puede utilizarse y cuáles son los principales beneficios que ella identificó en su experiencia al utilizarlo.
- A continuación, realizó un proceso guiado que comenzó con la descarga de la aplicación directamente de Internet, la instalación, configuración inicial y creación de cuenta gratuita de cada maestro.
- Posteriormente, acompañó al colectivo para la vinculación de la cuenta en la computadora personal con la Nube de DropBox, es este proceso resolvió dudas sobre el proceso de vinculación y cómo debía ser el uso de internet.
- Cabe mencionar que en estos pasos previos existieron algunas dificultades de configuración en algunas computadoras, pues algunos equipos tenían instaladas diferentes versiones del sistema operativo Windows, sin embargo, en ningún momento perdió la confianza y orientó de manera individual a quien lo requirió, por su parte, los compañeros se mostraron pacientes e intentaban solucionar de manera autónoma, algunos lograron hacerlo y otros más esperaron a la compañera.
- Una vez resueltos estos detalles orientó a los compañeros sobre la forma en que podían *subir* y *compartir* sus carpetas con el resto de los compañeros y así poder colaborar en la edición y construcción de los documentos en línea.
- Finalmente se realizó un ejemplo con la carpeta de una maestra de apoyo en la cual se verificó si los archivos que contenía eran visibles desde otros equipos y si los cambios realizados en esos equipos se podían ver en la carpeta original, situación que motivó a los asistentes a usar la aplicación de manera permanente y explorarla para sacar el máximo provecho.

### **Observaciones y conclusiones**

- Durante el desarrollo de la actividad, los compañeros se mostraron dispuestos a practicar y seguir las actividades que la compañera compartía.

- Algunos compañeros, además de realizar las actividades y practicar, realizaron la toma de notas de las indicaciones más específicas, así como el registro de sus contraseñas.
- Se observó una amplia participación y disposición para compartir su trabajo al resto de los compañeros, no sólo del equipo del apoyo sino del resto de los maestros de apoyo.
- Comentaron que al término del ciclo escolar podían intercambiar sus carpetas digitales en caso de que rotaran de escuelas, facilitando así la fase de acercamiento y conocimiento de los alumnos, escuelas y acciones desarrolladas en el ciclo escolar anterior, así como dar un mejor seguimiento durante el tiempo que ellos permanezcan en esa escuela.
- En otro aspecto, se observó confianza en la maestra que coordinó la actividad, pues resolvía la dudas con respeto y de una manera asertiva, lo cual originó que los compañeros reconocieran que cuenta con habilidades digitales en beneficio de todo el colectivo.
- Por parte de la coordinadora, expresó su gratitud por la paciencia y respeto que mostró el colectivo y así como por las palabras que emitieron al reconocer sus habilidades.
- Cabe mencionar que quedaron algunos aspectos pendientes que en ese momento no resolvió completamente, pero se comprometió a explorar el programa con más tiempo para informar detalladamente sobre cómo debía utilizarse o configurarse para la necesidad o inquietud específica.
- Finalmente se estableció el acuerdo como USAER que la documentación correspondiente al presente ciclo escolar sería subida a DropBox y que al menos dos documentos se realizarían de esta forma, los cuales tenían que ver con los informes de avances de los alumnos y el plan de trabajo trimestral que se realiza como parte de las acciones de la USAER.
- Se concluyó la sesión con la plenaria correspondiente para determinar cuándo sería la próxima vez en reunirse y cuál sería el tema a abordar. Debido a la motivación de compartir las experiencias y conocimientos, surgió el interés de una compañera de compartir al colectivo una estrategia que conoció y utilizó durante años para enseñar y aprender los Estados de la República Mexicana de una manera fácil y divertida.

Cabe hacer mención que después de cada sesión de trabajo se acordaba de manera grupal a través de una plenaria el tema o área de la práctica que se quería fortalecer, así como el responsable(s) de desarrollarlo. Dichos responsables planificaban la sesión de trabajo bajo las premisas de involucrar a los participantes en las acciones a desarrollar y que lo aprendido fuera susceptible de traspasarse a la práctica docente.

De tal manera que, en esta fase, la tarea del investigador, consistió en registrar y analizar la secuencia de acciones desarrolladas e incluirlas en la construcción de este corpus empírico a

través de la triangulación de la información. El resto de los registros realizados se encuentran en Anexo D para ser consultados y conocer con mayor detalle las acciones emprendidas.

#### **5.4 Aprendiendo con todos y de todos**

La mayoría del personal adscrito a la USAER ha formado parte de este centro por varios años, algunos de ellos por décadas, esta situación podría representar una amenaza, pues se corre el riesgo de percibir un ambiente de trabajo monótono y una pérdida de interés por formarse, afortunadamente el compromiso y motivación permitió a este colectivo mantener una dinámica proactiva en diversos ámbitos, en lo que respecta a la formación continua, el colectivo mantuvo el interés por conocer más sobre temas o necesidades emergentes propias del servicio educativo, de las escuelas o alumnos apoyados. En esta ocasión, la CPA y las actividades desarrolladas representó una oportunidad más para ampliar los referentes sobre la educación inclusiva y enriquecer la práctica profesional.

En este sentido, la CPA representó un dispositivo de formación conjunta, pero fuera de lo establecido y ofertado por las autoridades educativas e instancias de formación y fue a través del diálogo que se logró el establecimiento de acuerdos sobre los temas, espacios, tiempos y ritmos de trabajo, situación que resultó fundamental para garantizar un mejor funcionamiento de la CPA en este esfuerzo de formación. Al respecto, los miembros consideran que las acciones emprendidas de manera sincrónica y asincrónica resultaron de utilidad debido a que:

“compartimos experiencias, aprendizajes, inquietudes y nos ayudamos entre todos a mejorar nuestra práctica educativa” (EF/P1/R1).

“se comparten conocimientos entre colegas que sirven de manera significativa para la práctica docente” (EF/P1/R2).

Aprender entre colegas, es decir entre profesionales, representa también una perspectiva basada en el respeto profundo y reconocimiento del trabajo del maestro y como lo menciona Fierro et al. (2005) son los maestros los sujetos y protagonistas de su propia formación y mejoramiento de sus prácticas, esta situación cobra aún más relevancia cuando se trata de una estrategia de formación no obligatoria o suministrada por la autoridad educativa, sino que parte del interés y motivación del colectivo. Al referirse al maestro como sujeto, no se hace de manera individual o aislada, sino que se reconoce que es parte de un conjunto o institución donde existen marcadas relaciones interpersonal, pero, también relaciones entre las prácticas docentes, mismas que son observadas, analizadas, criticadas, imitadas y comentadas entre los integrantes del colectivo. El maestro es también protagonista de su propia formación y de los demás puesto que la misma CPA representa el espacio de discusión, de confrontación y de estudio donde las inquietudes y problemas de la práctica individual producen resonancia hacia lo colectivo generándose preguntas comunes, pero también respuestas y soluciones pensadas en comunidad.

#### **5.4.1 Mejora de la práctica docente.**

La CPA posibilitó la generación de diferentes dinámicas en las cuales fue posible percibir, conocer y valorar la amplia experiencia laboral y profesional que distingue a los miembros, si bien la gran mayoría cuenta con varios años de servicio en educación especial y en la USAER, existen también maestros con pocos años de experiencia, de tal manera que este dispositivo de formación permitió reconocer y valorar el hecho de que los maestros van “acumulando experiencias y saberes acerca de la docencia y en pocas ocasiones se tiene la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, de

compartirla con sus colegas y de renovarse como maestros” (Fierro et al., 2005, p. 13). La misma autora reconoce que este ejercicio de formación y reflexión no es un camino sencillo, puesto que implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración y de compromiso, se trata entonces de echar un paso hacia atrás para valorar la propia práctica, mirarla como otros lo haría, desde otras perspectivas para volver a acercarse a ella ya con una mirada renovada y comenzar el camino hacia donde se quiere ir, a lo deseable, en este caso, a la generación de prácticas más inclusivas.

Freire (2011) considera que una actividad esencial en la tarea educativa es pensar la práctica para practicar mejor, someter por lo tanto, a un análisis crítico la propia práctica de tal forma que fuera posible reafirmarla o rectificarla. Si bien, no se esperaba un cambio radical en la forma de trabajo y desempeño profesional, en lo que respecta a la totalidad de los integrantes de la CPA consideran que trabajar bajo esta modalidad les permitió realizar cambios en sus prácticas docentes y cambiar también su perspectiva sobre algunas temáticas como lo es la diversidad y las formas en que educación especial aporta a la educación inclusiva, al respecto opinan que la CPA les permitió:

“esforzarme por trabajar para la diversidad y no enfocarme nada más en los alumnos que atendíamos en el aula de apoyo” (EF/P3/R1).

“poder brindar más apoyo y orientación a maestros y padres de familia” (EF/P3/R5).

“generar una organización centrada en valores y una manera de enseñar más afectiva” (EF/P3/R6).

Como se ha mencionado en este estudio, las tareas que desempeñan las USAER y los profesionales que las conforman no son exclusivamente de intervención pedagógica o didáctica dentro o fuera del aula de clases, sino que se deben desarrollar importantes procesos de orientación, asesoría y

acompañamiento destinados a padres, maestros y comunidad educativa en general. Estas últimas acciones representaban un reto para el colectivo de la CPA, pues si bien se tiene un dominio sobre múltiples temas específicos de la educación especial y la atención a la discapacidad u otras condiciones, al colaborar con la educación inclusiva se amplían los ámbitos y contextos de acción. Es por ello que en las reflexiones arriba vertidas por algunos integrantes de la CPA identifican que requieren redirigir sus acciones hacia otros beneficiarios como padres, maestros y sobre todo alumnos que inicialmente no eran apoyados por considerar que no presentaban alguna necesidad educativa, no se encuentra en situación de discapacidad o que no se enfrentaban a alguna limitante en su aprendizaje, participación y/o socialización.

En este sentido el enfoque interpretativo y deliberativo de la I-A, la reflexión de y sobre la acción y la comprensión de las múltiples dimensiones de la práctica docente posibilitan en la CPA y sus miembros, el desarrollo de una actitud y habilidad de indagación misma que generará la apertura a nuevas tareas y retos que asumir, realizando acciones de autoformación que permitan formar, orientar y asesorar a otros profesionales de la educación o miembros de la comunidad educativa.

El trabajar y aprender en comunidad posibilita la adquisición de conocimientos y experiencias entre los participantes, dicho saberes pueden clasificarse en formales o académicos o informales y empíricos, ambos de suma importancia en el mejoramiento de la práctica, al respecto Bernard (2004) enfatiza que los dispositivos de formación que se implementen se caractericen por transmitir en la práctica profesional los saberes académicos adquiridos, bajo esta idea de un cuadrante (figura 6) en el que se sitúan los factores enseñanza y formación, es posible identificar que los aprendizajes adquiridos de una manera más sólida y significativa, conllevan su aplicación

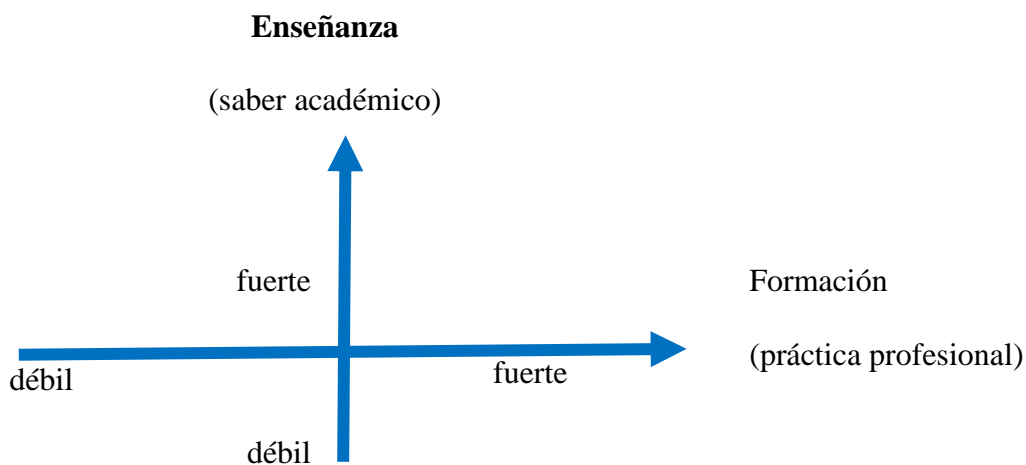


en la práctica profesional, de tal forma que aprender más y mejor, asegura que esos aprendizajes se lleven y apliquen a los contextos de quien aprende.

Sin embargo, el mismo autor considera que se puede pasar de una formación débil a una formación compleja, con la diferencia de que yo –maestro- puedo enseñar sin jamás preocuparme por la aplicación de mi enseñanza, lo anterior resulta de gran interés puesto que en diversos niveles y modalidades de educación existe un sinnúmero de maestros con una amplia y basta formación académica, lo cual no se traduce automáticamente en una mejora de su práctica profesional. Lo ideal en este sentido, es que la formación académica afecte de manera positiva y consciente, las prácticas de enseñanza, lo que llevaría a ambos ejes a escenarios más favorables en la formación de los estudiantes y maestros.

Figura 6

*El eje de la formación y la enseñanza*



Fuente: (Bernard, 2004, p. 58).

En este mismo sentido, los ejercicios que llevaron a la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente se realizaron bajo un diseño y desarrollo armónico, respetándose en todo

momento los acuerdos de convivencia inicialmente planteados, este clima de confianza facilitó en gran medida el desarrollo de todas las sesiones, no se presentaron tensiones, discusiones o situaciones de conflicto entre los miembros, ni tampoco con sus formas de trabajo, aprender o transmitir sus aprendizajes, por el contrario se valoró lo que cada compañero aportaba, ya sea interrogantes o propuestas. En este sentido, algunos compañeros opinan lo siguiente en relación a las ventajas de la CPA:

“Debido a que todo lo abordado está relacionado con mi trabajo diario y las experiencias de mis compañeros enriquecen la práctica” (EF/R2/P14).

“Se lograron ver cambios en el desarrollo de habilidades de los alumnos” (EF/R4/P14).

“-la CPA- me dio herramientas para mejorar mi labor docente” (EF/R5/P14).

Se finaliza este apartado, con una reflexión de Bernard (2004) quien considera que una formación recibida es semejante a una formación impuesta, mientras que cuando se produce la propia formación, cuando se invita a formarse colectivamente, no se imponen reglas, se construyen en colectivo, tampoco se presiona a alcanzar objetivos ya establecidos, sino que los miembros son los autores progresivos de esta producción de la formación. Sugiere que producir la propia formación es probablemente la perspectiva más pertinente hacia la que conviene ir.

#### **5.4.2 La función del coordinador**

Abordar el presente aspecto resulta de vital importancia puesto que con el desarrollo de las actividades de formación y organizativas de la CPA se identificó que la función de coordinador es indispensable en los diferentes momentos y acciones que se desarrollan. Si bien, desde los inicios se establecieron algunos acuerdos de convivencia, económicos y organizativos, la tarea de

coordinar implica acciones encaminadas al desarrollo interpersonal y de liderazgo académico y grupal. Es decir, toca al coordinador el diseño y desarrollo de actividades de socialización, motivación, reflexión y retroalimentación de los puntos de vista del colectivo.

Antes de comenzar con las sesiones de trabajo se consideró importante plantear diferentes acciones de sensibilización y reflexión que permitieran a cada miembro de la CPA sentirse y comprender que es parte importante del colectivo, que sus opiniones y aprendizajes eran valorados y que estar juntos representaba una oportunidad de aprendizaje. Lo anterior a través de audios o videos, dinámicas grupales y reflexiones colectivas.

Al comenzar con el desarrollo de los temas fue importante presentar a los asistentes un panorama general de lo que se trabajaría en la sesión, los insumos y materiales que se ocuparían, así como los productos o tareas a realizar, esto con el propósito de generar compromiso y participación en cada acción, pero también para identificar los momentos en que podrían participar, plantear sus dudas y reflexionar sobre las temáticas, puesto que en las primeras sesiones se abrían espacios de discusión muy amplios, en los cuales se desviaban los temas prioritarios se generaban debates y discusiones que eran difíciles de resolver o reorientar o lo inicialmente propuesto.

Analizar las problemáticas relacionadas con la inclusión/exclusión, así como la práctica profesional y los retos a los que se enfrenta la USAER en los diversos contextos generó en múltiples ocasiones el desánimo, apatía o incluso comentarios que iban encaminados a que nada puede cambiar o que no era injerencia del colectivo o USAER, es ahí cuando el coordinador apoyado en la retroalimentación y comentarios positivos, debió motivar y encausar esos lapsos o crisis a mejores rumbos o términos. En este sentido Fierro et al. (2005) considera que los procesos de introspección y reflexión que cada integrante emprende genera en ocasiones algunos problemas

u obstáculos y será tarea del coordinador animarlos a seguir adelante. De igual forma garantizar que el respeto sea una constante en todas las acciones, puesto que en ningún momento se debe forzar la intimidad de los integrantes, cada uno compartirá sus pensamientos y sentimientos conforme lo considere, lo cual demanda de la CPA un clima armónico y motivante para hacerlo, condiciones que debe asegurar el coordinador en conjunto con los miembros de CPA.

Por otro lado, conjuntamente con los miembros de la comunidad y según sus intereses, el coordinador delega responsabilidades académicas, las cuales pueden ir desde la reflexión, la valoración de los conocimientos y experiencia profesional de cada miembro hasta colaborar con la CPA para la coordinación de los temas a desarrollar, establecimientos de acuerdos, generación de retroalimentaciones y conclusiones de los trabajos realizados.

Cabe mencionar que, de manera inicial, esta función no fue considerada, sin embargo, en los trabajos de las primeras sesiones se percibió que la mayoría de los miembros asumieron un rol solamente de aprendices que acudían para escuchar y tomar nota de los temas o plenarios, a partir de ello se consideró importante generar una serie de espacios y acciones encaminadas a modificar esa perspectiva y motivarlos para que asumieran un rol más protagónico en las acciones de formación y socialización. Afortunadamente esta perspectiva cambió gradualmente y de manera significativa, lo cual se tradujo en disposición por compartir sus aprendizajes, retos, dudas y experiencias profesionales.

Para lograr esto fue indispensable plantear que la tarea de coordinar no sólo debiera ser en los inicios de la CPA, sino que se convirtió en una tarea permanente, que junto con el liderazgo académico posibilitan un mejor logro de los objetivos comunes inicialmente planteados. Lo que llevo a comprender que trabajar en la formación colectiva implica que una o varias personas se

dediquen a organizar y preparar las temáticas a desarrollar, gestionar los materiales o insumos, selección de materiales bibliográficos o audiovisuales y acondicionamiento de espacio. Al respecto se puntualiza que:

quienes vayan a dedicarse a la tarea de coordinar deben tener presente que no se trata de imponer ideas ni de forzar el trabajo para llegar a determinada conclusión, sino de propiciar un clima de colaboración en torno al logro de un objetivo común; mejorar nuestro desempeño como maestros (Fierro et al., 2005, p. 47).

Bajo este mismo orden de ideas, es necesario e indispensable asumir que las diferentes acciones de coordinación (antes, durante y después) del trabajo en colectivo, requieren una gran responsabilidad y se fundamentan siempre en un marco de respeto, dialogo, sinceridad y deseos de superación.

Por otro lado, Bernard (2004) considera que tanto el dispositivo de formación como la disposición misma, son elementos indisociables pues sugiere que se puede tener el mejor dispositivo de formación, pero sin interés y motivación no hay una buena respuesta o logro en la adquisición de aprendizajes ni en la transmisión de ellos a la práctica profesional. El mismo autor utiliza de manera metafórica el concepto de piloto, haciendo alusión a que, en los dispositivos de formación no se debe enseñar a los integrantes a ser conductores, sino pilotos de su propio aprendizaje, que aprendan a trazar caminos que les permitan aprender, aprender a pensar y aprender a aprender en lo individual pero mejor aún, en la colectividad de ese dispositivo, llamado aquí, CPA.

Finalmente es importante mencionar que al cabo de cada sesión de trabajo se realizó una retroalimentación en modalidad de plenaria, la cual pretendía plantear la temática de manera

general y la forma en cómo esta se vincula con la práctica profesional, siendo esta última, una tarea importante pues los miembros proponían acorde al tema revisado una serie de ideas, acciones concretas e incluso compromisos relacionados con la educación inclusiva y el mejoramiento de la práctica profesional.

#### **5.4.3 Liderazgo académico: el nuevo reto. Reflexión Final.**

Trabajar en colectivo conlleva múltiples beneficios, más aún cuando se cuentan con líderes que encabezan los esfuerzos por hacer pequeños cambios y mejoras en la institución, su contextos e integrantes. Cuando se hace referencia a este concepto, no se reduce o entiende al liderazgo que ejerce -o debiera- ejercer alguna autoridad educativa, sino que hace alusión a un concepto más amplio, el cual apuesta por reconocer y valorar el liderazgo del maestro como agente de cambio.

Este tipo de liderazgo no se centra en la administración o gestión institucional, York-Barr & Duke (2004) conciben al maestro como líder, siendo este el actor educativo que influye en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar, propiciando y motivando a la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, procurando siempre aumentar el aprendizaje estudiantil y el logro de las metas de la escuela. Pertenecer a un sistema educativo, un nivel, una modalidad y en este caso servicio, le permite al maestro comprender la situaciones y problemáticas a mejorar y resolver, conoce con mayor profundidad las causas y consecuencias de algunas situaciones, pero también se encuentra en el espacio, con las personas y en el contexto donde se empiezan a resolver. Ciertamente existen situaciones problemáticas que requieren de la modificación y mejora de políticas educativas en niveles superiores a la injerencia del maestro,

pero muchas de ellas pueden comenzar a resolverse desde el análisis de lo que se hace, dice, decide y propone en las aulas, es decir, desde la práctica docente.

En este sentido, la CPA posibilitó a sus integrantes el compartir experiencias y saberes, al mismo tiempo que aprender de los otros y acercarse aún más a las propuestas teóricas, conceptuales y normativas de la educación inclusiva, en algunas ocasiones y como parte de las acciones desarrolladas se realizaron algunos productos y asumieron acuerdos sobre actividades que se aplicarían en los contextos escolares donde interviene la USAER y los miembros de la comunidad como parte de ella, entre las diferentes acciones se encuentran las reuniones de orientación y asesoría que cada integrante se comprometió a desarrollar en la escuela que apoya, así como las jornadas de información a través de trípticos, carteles o folletos sobre temas de interés y finalmente una participación más activa y propositiva en las reuniones con el colectivo de la escuela, de organización o de CTE, promoviendo continuamente que las acciones, decisiones y actividades de enseñanza sean para todos y con todos. A pesar de ello, se infiere una nueva reflexión la cual tiene que ver con que las acciones desarrolladas y propuestas a favor de la educación inclusiva sean permanentes y distingan su práctica profesional.

Resulta difícil dejar de lado el tema de la movilidad del personal de USAER, recordando que en los últimos años normativamente se ha promovido que los maestros de apoyo no permanezcan por largo periodos en las mismas escuelas de educación básica, se sugiere que se movilicen entre las escuelas apoyadas u otras nuevas, situación que requiere aún más el desarrollo y puesta en práctica de habilidades profesionales como el liderazgo académico para incidir en la formación continua de los maestros y acompañarlos en la asimilación y apropiación de temas que giran alrededor de la educación inclusiva como pueden ser: diversidad, derechos humanos,

diferencias, diversidad curricular y evaluación diversificada entre muchos otros que pueden abordarse y será el mismo colectivo escolar quien promueva y garantice prácticas inclusivas.

Desde la perspectiva de Crowther (2009) el maestro como líder tiene la capacidad y compromiso para crear ideas de mejora que impacten en la comunidad educativa y más allá de ella, es un nuevo rol que asume al enfrentar las situaciones educativas actuales y dar respuesta a las necesidades de los alumnos y la comunidad escolar en general; al ser un proceso nuevo requiere de fundamentos teóricos y prácticos que avalen sus efectos. En el ámbito de los servicios de educación especial y su compromiso con la educación inclusiva, la CPA y sus integrantes se enfrentan a un nuevo panorama: incidir en las escuelas, así como en sus diferentes dimensiones (prácticas, políticas y culturas) y actores para que identifiquen las barreras que obstaculizan el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes y ofrezcan una educación más inclusiva y menos excluyente.

Entre las múltiples tareas a desarrollar se encuentran la de orientación y asesoría a directivos, maestros y/o padres de familia sobre temas de diversa índole y que van desde aspectos teóricos, metodológicos, prácticos, normativos, pedagógicos, de gestión entre muchos otros que el personal de la USAER de manera multidisciplinaria debe desarrollar en miras de la mejora de las prácticas escolares en beneficio de todos los estudiantes.

En esta coyuntura de situaciones, corresponde al maestro de USAER emprender prácticas más innovadoras a favor de la inclusión y eliminación de la exclusión que le permitan al colectivo escolar mejorar sus prácticas políticas y culturas, por otro lado, posibilita al miembro de la CPA hacerse de un bagaje de recursos, incidir y ser agente de cambio en otro centro escolar que lo requiera el cual seguramente presentará nuevos y diferentes problemáticas por resolver, tal como



lo expresa Ainscow (2017) que no existen recetas para una escuela inclusiva (ni dos escuelas inclusivas iguales), pero sí podemos hablar de ingredientes que pueden ser observados en cualquiera de ellas. Estos son: políticas y prácticas educativas coherentes, dinamización de recursos humanos, tener en cuenta diferentes evidencias, apoyo pedagógico coordinado, cultura organizativa que valora la diversidad como algo positivo y líderes escolares inclusivos.

## CONCLUSIONES

En las últimas décadas mucho se han realizado investigaciones y propuestas sobre la educación inclusiva desde distintas perspectivas metodológicas y disciplinares. Este proyecto representa un esfuerzo por vincular los conocimientos teóricos y conceptuales sobre la educación inclusiva con acciones concretas de formación continua y mejora de las prácticas educativas a favor de la inclusión, lo anterior a cargo de un servicio educativo que en la actualidad le resulta difícil identificar su misión y forma de intervención más acertada.

Las acciones sistematizadas y descritas fueron el producto de trabajo en CPA de todos los integrantes de la USAER en un lapso de diez meses, tiempo durante el cual, fue posible identificar y reafirmar el interés por mejorar el desempeño profesional sin importar la antigüedad en el servicio, experiencias y motivaciones. Además del interés se observaron diversas actitudes que resultaron beneficiosas para trabajar y aprender de manera colectiva. La disposición de mejorar, aún con temor, representó el primer paso para conformarnos en *comunidad* si bien, fueron muchas las interrogantes al emprender proyectos fuera de lo ordinario, del tiempo y de los espacios laborales, es esta actitud el mejor de los inicios para emprender acciones de cambio que permitan mejorar y enriquecer aquello que se realiza.

Otro de los aspectos actitudinales que resultaron fundamentales fue la confianza, confiar en que podemos aprender aun siendo adultos y compañeros del colectivo, pero también confiar en los aprendizajes de los integrantes de la comunidad, reconocer que todos sabemos algo y podemos compartirlo al mismo tiempo que aprendemos. Que los miembros crean en ellos y en sus colegas, podría considerarse el primer reto, y logro si así se cumple, pues representa la adquisición gradual

de confianza como requisito indispensable al entablar diálogos, debates y discusiones de múltiples temas, siempre en un clima de respeto sin importar cuán alejadas o cercanas sean las perspectivas.

Respecto a los elementos teóricos, conceptuales y normativos que giran en torno a la educación inclusiva es importante mencionar que se desarrollaron en colectivo actividades de aprendizaje, diálogo, análisis y reflexión que permitieron acercarse a temas de gran relevancia como el derecho humano fundamental a la educación. Si bien, se contaban con los elementos suficientes para asegurar que la educación es un derecho humano consagrado en nuestra Constitución Política, fue posible reflexionar con mayor profundidad sobre el ejercicio pleno de este derecho, es decir comprender que no basta con que los alumnos estén matriculados en una escuela, sino en qué medida la institución y sus actores garantizan que el alumno se beneficie de ese derecho, sea participe de él y lo utilice para acceder a otros. Es decir, se reflexionó si realmente las escuelas y el personal que las conformamos aseguramos el derecho a, el derecho en y el derecho a través de, y si realmente la escuela es para todos y con todos.

Este ejercicio fue de la mano con algunas actividades de análisis y reflexión de la práctica docente de los profesionales de educación especial, incluyendo además de actividades de enseñanza, aquellas que se realizan o debieran realizar con maestros y padres de familia para identificar los elementos (conceptos, tópicos, temas, materiales) y acciones que requieren fortalecerse o incluirse en las diferentes dimensiones de la práctica docente.

El abordaje teórico y conceptual de la educación inclusiva y sus fundamentos, permitió que los integrantes de la CPA comprendieran que esta perspectiva obedece a cambios justificados a nivel global y no representan modificaciones injustificadas o voluntades de las autoridades educativas. Esta visión global y las acciones que de ella se desprenden, no sólo incluyen a los

servicios de educación especial, de tal forma que fue posible identificar la política educativa sobre la educación inclusiva y cómo esta se encuentra presente en los planes de estudio, libros de textos, lineamientos de evaluación, espacios como el CTE e incluso en los aspectos normativos de la educación especial.

Sin embargo, aún falta mucho trabajo por hacer y la participación de los servicios de educación especial cobran gran relevancia en la transformación de las tareas (evaluación, planificación, enseñanza) de los maestros, al mismo tiempo que se incide en las escuelas para que sus acciones, decisiones y culturas sean para todos, garantizando un clima de convivencia y aprendizaje respetuoso e inclusivo, es decir, una educación justa y de calidad, elementos sustanciales de la educación inclusiva.

Para hacer esto posible, conocer con mayor detalle los referentes conceptuales sobre los ritmos, estilos y canales de aprendizaje posibilitó a los profesionales de la educación especial a colaborar con las escuelas y sus maestros para que reflexionen acerca de diversificación curricular posicionándola como la respuesta educativa para la diversidad, es decir, para todos. Este aspecto va de la mano con otros de los aportes más relevantes alcanzados en comunidad y es el relacionado con las acciones de asesoría, orientación y acompañamiento. Acciones que complementan la tarea de enseñanza que realiza el profesional de la educación especial. Conocer con profundidad tanto en lo conceptual como en lo normativo qué es cada una de estas acciones, a quiénes se dirige y a través de qué medios y estrategias se logra hacer, representa un importante aporte en y para la comunidad.

Tradicionalmente las USAER realizan algunas de estas acciones, pero enfocadas a algunos padres y algunos maestros, sobre todo aquellos que atienden alumnos en situación de discapacidad

u otra condición que limita su aprendizaje y por ende, las temáticas con los maestros son específicas a las características de las discapacidades, respuesta a las mismas, ajustes y adaptaciones curriculares y para el caso de los padres de familia los estilos de crianza, atención individualizada y trabajo extracurricular, específico o paralelo que se debe realizar en casa.

Con las actividades desarrolladas a través de este dispositivo de formación cada integrante se responsabilizó de realizar al menos una acción de orientación o asesoría ya fuera a maestros de la escuela o padres de familia, pero ahora con un enfoque diferente y sin partir de una solicitud o necesidad específica. De tal forma que algunos acordaron con los directores de las escuelas colaborar en el CTE con la presentación de temáticas a favor de la inclusión, otros con padres de familia de grupos escolares donde se identifican algunas dificultades de convivencia, situaciones emocionales, temas de sexualidad o lenguaje oral, esto representa un cambio significativo puesto que anteriormente estas acciones de orientación y asesoría estaban exclusivamente destinadas a padres y maestros que atendieran a alumnos registrados en el servicio de educación especial.

Otro de los aportes significativos es el relacionado con la habilitación tecnológica, es especial con el uso de la aplicación DropBox, lo cual implica un mayor y mejor trabajo colaborativo, así como la optimización del tiempo y mejora de la comunicación, esto debido a que el equipo de apoyo acude por separado a las escuelas apoyadas, no coincidiendo ningún día entre ellos en alguna escuela, lo que generaba una falta de comunicación y vinculación en el trabajo, a través de esta plataforma, uso de la computadora y el almacenamiento virtual en la *nube* fue posible realizar un trabajo más colaborativo, no sólo para el llenado de documentos o formatos, sino para conocer lo que los otros compañeros realizaban o estarían realizando a lo largo de las semanas tanto con padres, grupos, maestros y escuela. Lo anterior permite establecer un trabajo congruente y con objetivos comunes, si bien esto para algunos colectivos representó una forma cotidiana de

trabajo y vinculación, para este colectivo de USAER y CPA, represento un gran logro y se adoptó como una forma de trabajo, pues durante años este servicio trabajó de manera aislada y con poca vinculación entre sus miembros, desarrollando objetivos específicos por área e incluso ajenos a los de otras áreas y de los maestros de grupo.

En el ámbito de las prácticas docentes es importante mencionar que el trabajo realizado en la comunidad posibilitó también el trabajo en colectivo, mismo que trascendió del dispositivo de formación al espacio laboral, generalmente los ejercicios de análisis y reflexión que se desarrollaron fueron sobre temáticas y situaciones reales presentes en las escuelas y contextos de incidencia o áreas de oportunidad de los integrantes, de tal manera que el dialogo con un enfoque deliberativo permitió que se emitieran sugerencias y acciones concretas para incidir en la situación en cuestión, estas acciones se comentaron y bosquejaron y fue en el espacio laboral donde se concluyó su planificación y ejecución.

Otro elemento valioso en el ámbito de las prácticas profesionales es el relacionado con el alcance de las acciones y formas de intervención. Al incluir y ampliar tareas como la intervención grupal fue posible beneficiar a más alumnos que posiblemente requieran apoyo, muestra de ello son los ajustes que realizó la maestra responsable del área de comunicación quien decidió continuar con su intervención para la estimulación y corrección de problemas de lenguaje, pero ahora en el aula con la totalidad de los alumnos, para ello realizó ajustes a su planificación para incluir actividades de lectura, producción de textos y praxias orofaciales, lo cual apoyó de manera positiva a todos los estudiantes y representó un importante esfuerzo a favor de la eliminación de etiquetas o prejuicios. Esta misma modalidad fue adoptada por la psicóloga quien en conjunto con los maestros de grupo identificó algunas necesidades grupales, sobre todo en materia de convivencia, desarrollo emocional, funciones ejecutivas, acoso y violencia escolar así como dudas sobre temas

de sexualidad, a partir de esta información diseñó y desarrolló clases con la totalidad de los estudiantes, emitió también sugerencias a los maestros de grupo para continuar reforzando los temas y finalmente en algunos grupos, convocó a los padres de familia para tratar estos asuntos, lo anterior de manera conjunta con la maestra de apoyo, maestros de grupo y directivo de las escuelas.

Esta serie de acciones representan valiosos esfuerzos que inciden en los contextos de la escuela pero que mismo tiempo son la acción misma que surge de la reflexión e identificación de situaciones, acciones, prácticas, decisiones o culturas que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación, en definitiva, representan un precedente y una forma diferente de colaborar con las instituciones educativas, apoyándolas a ser inclusivas y/o menos excluyentes. Las acciones descritas en los párrafos anteriores son sólo una muestra de ajustes y cambios a la práctica de dos áreas que tradicionalmente se distinguían por su enfoque terapéutico y rehabilitatorio con atención individual y en espacios fuera del aula común, sin embargo se identificaron también cambios en las prácticas del resto de los integrantes, por mencionar algunas, se amplió la comunicación entre el personal de la USAER pero también con la escuela regular, sus maestros y directores, de igual forma el directivo de la unidad estableció formas de colaboración con las escuelas apoyadas lo cual se tradujo en asesorías y participación continua en la preparación y desarrollo de las reuniones de CTE, lo cual implicó una mejor participación, aceptación y valoración del servicio de apoyo.

En contraparte a los logros y aportaciones, la CPA mantiene tareas, acciones y compromisos pendientes, uno de ellos y que se documenta en el apartado de Liderazgo académico: el nuevo reto (*Reflexión Final*) y es el relacionado con el desarrollo de más y mejores habilidades para el liderazgo académico, ello no representa que se carezca de los conocimientos y actitudes para desempeñar funciones de orientación, asesoría o coenseñanza. Esta área pendiente de trabajar,

posibilitaría a los miembros de la CPA la habilidad de diseñar y desarrollar planes de trabajo a mediano y largo plazo relacionados con la formación del colectivo, además una notable incidencia y participación en los CTE y colaborar con la escuela para que tome las mejores decisiones y acciones a favor del aprendizaje, participación y convivencia de todos los estudiantes y que finalmente desarrolle una cultura a favor de la inclusión y la diversidad.

Retomando las preguntas de investigación, los objetivos y la ruta metodológica propuesta, se considera que este estudio alcanzó los objetivos inicialmente propuestos al mismo tiempo que respondió a las interrogantes planteadas, ello a través de la metodología de investigación y su ejecución por medio de la CPA. Lo realizado y que aquí se presentó permite asegurar que se obtuvieron buenos resultados, se mejoraron algunas acciones y se implementaron otras, así mismo se avanzó en la comprensión y aceptación de los principios de la educación inclusiva y se colaboró con las escuelas en este valioso ejercicio de tránsito hacia la educación inclusiva.

Considerando, reflexionando y dialogando sobre las acciones realizadas en y para la CPA, así la transferencia de estas acciones a los contextos escolares y sobre todo, la mejora de la práctica docente de los profesionales de la educación especial se determinó de manera consensuada en un grupo de discusión que la CPA se encuentra en transición de un nivel de desarrollo o implantación a uno de consolidación o integración, este ejercicio de valoración colectiva se realizó a través de la *Parrillada sobre el grado de desarrollo de la escuela como CPA*, la cual se encuentra en el Anexo B, en este instrumentos los descriptores de logro consensuados acordados con un análisis previo, se identifican con negritas.

Ahora, sobre la CPA como dispositivo de formación, se considera importante mencionar que resulta de gran eficacia y con valiosos resultados para los colectivos y líderes escolares que la



deseen implementar, no olvidando un ningún momento las precondiciones o requerimientos sugeridos, puesto que estas condiciones allanan el camino que recorrerá el colectivo, al no considerarlos existe la posibilidad de que las acciones no resulten motivantes para los miembros y se perciban como algo nuevamente impuesto.

Iniciar, conformar y mantener una CPA requerirá siempre la práctica de importantes valores como la conciencia, honestidad, compromiso, sentido humano y un alto grado de responsabilidad por parte de los maestros miembros. Es de entender que quizá no todos los colectivos se encuentren en las mejores condiciones de emprender una estrategia similar, sin embargo, no significa que no sea posible, resulta tarea de los líderes directivos y/o académicos trabajar para generar las precondiciones que se consideran en este trabajo de investigación, elementos indispensables para mantener en funcionamiento la estrategia de formación.

Lo presentado y propuesto en este estudio puede resultar de vital importancia para quien desee iniciar y conformar una CPA como dispositivo de formación conjunta de y para los maestros, esta comunidad partió de un reto colectivo, de una necesidad e interés mutuo por mejorar y resolver una situación crítica que se presentó a todos los integrantes del colectivo, desde la dirección, los maestros, equipo de apoyo y personal administrativo. Aprender juntos para mejorar las acciones, no sólo es un medio, sino un fin mismo que otros colectivos con mismas o similares necesidades de mejora o aprendizaje pueden implementar.

Sobre el status que guarda la CPA al cierre de este estudio resulta relevante mencionar que el colectivo aún permanece en su gran mayoría en el centro de trabajo, y que aún se utiliza la plataforma de WhatsApp como plenaria permanente en la que se comentan temas, asuntos, problemáticas comunes y se comparten recursos y materiales quien escribe, a partir del inicio del

ciclo escolar 2019-2020 obtuvo un cambio de función y centro de trabajo, por lo que se dejó de pertenecer a la CPA de manera directa, sin embargo aún se mantiene comunicación y participación en la plenaria permanente arriba mencionada, a pesar de no formar parte del colectivo de la USAER, se ha ratificado el compromiso y disposición para continuar con acciones de formación conjunta, las cuales debido a la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 podrían ser virtuales o a distancia, ello representa una oportunidad para darle continuidad a la CPA y aportar desde otros espacios a la formación docente continua, pero sobre todo a la educación inclusiva.

Los miembros de la CPA confían en que la experiencia de formación aquí presentada motive a otros colectivos y servicios educativos a emprender ejemplos de igual o mayor significatividad, confiando en que la noble labor del magisterio se caracteriza por la búsqueda constante de una mejora educativa que debe comenzar con lo que sé y lo que hago.

Mejorar la formación continua en materia de educación inclusiva representaría la mejor muestra de responsabilidad, compromiso y dignificación de la función docente, no se trata de formarse para atender a una minoría, superar esta perspectiva, permitirá a los docentes e instituciones responder a todos en la misma escuela.

En los aspectos profesional y personal, este ejercicio de investigación ha exigido el desarrollo y mejoramiento de una serie de competencias profesionales y para la investigación, mismas que permitieron implementar una estrategia de formación con profesionales que cuentan con una amplia experiencia en los servicios de educación especial, así como conocimientos en otras áreas de desarrollo, a estos compañeros, colegas y amigos, expreso mi mayor gratitud y reconocimiento a su labor y su persona.

Esta grata experiencia ha permitido valorar los servicios de educación especial y su gran capital humano e intelectual, así mismo se reconoce que hay mucho que aportar y trabajar a favor de la educación inclusiva, elementos que se ponen a disposición para buscar y pugnar por una educación para todos y con todos.

En último lugar, y considerando los límites y alcances de esta investigación es posible sugerir varias líneas o perspectivas para futuras investigaciones, como la conformación de redes de colaboración entre otras CPA, la conformación conjunta de una CPA con personal de las escuelas apoyadas, así como la inclusión de otros profesionales de la educación o áreas a fines que deseen colaborar y aprender bajo esta dinámica de CPA.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, 46, Article 46. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), Article 1. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Amorós, A., & Pérez, P. (1993). *Por una educación intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Antúnez, M., & López, Y. A. (2019). De la educación especial a la educación inclusiva. Concepciones de profesores y profesores en formación. En *Formación de profesores y desarrollo educativo. Contribuciones de un programa de doctorado*. (pp. 213–236). Taberna Librería. [https://www.researchgate.net/publication/349069384\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_ESPECIAL\\_A\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_CONCEPCIONES\\_DE\\_PROFESORES\\_Y\\_PROFESORES\\_EN\\_FORMACION\\_ISBN](https://www.researchgate.net/publication/349069384_DE_LA_EDUCACION_ESPECIAL_A_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_CONCEPCIONES_DE_PROFESORES_Y_PROFESORES_EN_FORMACION_ISBN)
- Arnaiz, P. S. (2003). *Sobre la atención a la diversidad*. [http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto\\_completo\\_1\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf](http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf)
- Auces, M. R. (2013). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural: Estudio de caso desde la narrativa de los sujetos* (Primera edición). BECENE : RIESLP.
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. *Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*,

organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago de Chile, 23, 25.

Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación*, 7(12).  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Barco\\_de\\_Surghi\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Barco_de_Surghi_Unidad_1.pdf)

Bernard, M. (2004). *Formación, distancias y subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización* (A. Castañeda, C. Navia Antezana, & M. T. Yurén Camarena, Eds.). Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Editorial Limusa.

Blanco, R. M. (2006a). *La Equidad y la Inclusión Social uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. 4(3), 1–15.

Blanco, R. M. (2006b). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 29, 19–27.

Bolam, R., Great Britain, & Department for Education and Skills. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DFES Publications.

Bolívar, M. R. (2012). Por una renovación organizativa de los centros escolares. *RMIE*, 17(52), 8.

Bolívar, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.35362/rie621893>

Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (2006). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare* (2., verb. Aufl). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bristol City Council. (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*.  
[http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset\\_id=34130303](http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)

- Bryk, W. A., & Hopkins, J. (1995). *Professionalism a/113 community: Pespectivfs on reforming urban schools*. 288.
- Cámara, G., Rincón Gallardo, S., Domínguez, E., López, D., Castillo, A., Casas, M. L., & Cisneros, L. G. (2006). *Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas*. (1. ed). Siglo Veintiuno Editores.
- CDPD. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.  
[http://www.conapred.org.mx/leyes/convencion\\_derechos\\_personas\\_discapacida d.pdf](http://www.conapred.org.mx/leyes/convencion_derechos_personas_discapacida d.pdf)
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria. Ciencia, artes y humanidades*, 14, 12.
- Cohen, E. (1996). *Educación, eficiencia y equidad*. CEPAL/OEA/SUR.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 228–247.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (2nd ed). Corwin Press.
- Damm, X. M. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- DGESPE. (2012). *Atención a la diversidad 5º semestre.pdf*.  
[http://ensfep.edu.mx/sources/programas\\_lic\\_2018/Preescolar%20plan%202012/Quinto%20semestre%20Preescolar/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%205%C2%BA%20semestre.pdf](http://ensfep.edu.mx/sources/programas_lic_2018/Preescolar%20plan%202012/Quinto%20semestre%20Preescolar/Atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad%205%C2%BA%20semestre.pdf)

- DGESuM. (2018). *Inclusión Educativa\_3S* [Gubernamental]. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>
- Díaz, C. L., & Pinto, M. de L. L. (2017). Educational Vulnerability: A study from the socio-critical paradigm. *Praxis Educativa*, 21(1), 46–54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- DOF. (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)
- DOF. (2019b). *Ley General de Educación*. <https://legalzone.com.mx/wp-content/uploads/2019/10/Nueva-Ley-General-de-Educaci%C3%B3n-LegalzoneMx.pdf>
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 61. [https://www.researchgate.net/publication/255653596\\_What\\_Is\\_a\\_Professional\\_Learning\\_Community](https://www.researchgate.net/publication/255653596_What_Is_a_Professional_Learning_Community)
- Duk, C. H. (2007). “Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. 5. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661115>
- Echeita, G. S. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. S., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- Elliot, J. (2010). *La investigación—Acción de educación* (4ta ed.). Morata.

- Encinas, A. M. (2016). *El colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada*. 15, 9.
- Escámez, J., Bouché, F., Fullat, O., Gerviña, E., Gil, R., & Ibáñez-Martín, J. (1991). Actitudes en educación. En F. Altarejos (Ed.), *Filosofía de la educación hoy*. Dykinson.
- Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. (2007). *Manual de Normas de Presentación del Informe de Investigación*. Departamento Formación Integral del Hombre.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2005). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fraser, N., Honneth, A., & Manzano, P. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freeman, D. (1999). *Towards a descriptive theory of teacher learning and change*. Center for Teacher Education, Training and Research, School for International Training.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. Siglo XXI.
- García, E. R. (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 v. 1 v. 1* (Coloquio de Historia de la Educación, R. Berruezo Albéniz, & S. Conejero López, Eds.; Vol. 1). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962496.pdf>
- García, I. (2009). *Educación Inclusiva. Material del Participante*.
- García, I. (2019). *Proyecto de certificación de escuelas inclusivas* [Periodismo Digital]. Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/proyecto-de-certificacion-de-escuelas-inclusivas/>



- García, I., México, Secretaría de Educación Pública, & Dirección General de Investigación Educativa. (2002). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. SEP.
- Garza, L. M. (2014). *La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL*. 66, 5.
- Gomes, R., De Sousa, M. C., Ferreira, S., & Cruz, O. (2004). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En *Investigación social: Teoría, método y creatividad* (pp. 53–64). Lugar; <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2013/06/de-souza-minayo-2007-investigacion-social.pdf>
- González, M. L., & Uribe, L. A. (2010). *El Asesoramiento en Educación Especial, en los Servicios de CAM y USAER para fortalecer en la zona, la Gestión Escolar*. [Proyecto de intervención en la gestión escolar, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4267/El%20Asesoramiento%20en%20Educacion%20Especial.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, Y. R., & Triana, D. A. F. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Gordon, S. P. (Ed.). (2008). *Collaborative action research: Developing professional learning communities*. Teachers College Press.
- Habermas, J., & Jiménez, M. R. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.
- Hargreaves, A. (2003). *Effective leadership for school improvement* (A. Harris, Ed.). RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, A. (2004). Broader purpose calls for higher understanding: An interview with Andy Hargreaves. *Journal of Staff Development*, 2(25), 46–50.

- Hargreaves, A. (2008). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (L. Stoll & K. Louis, Eds.). McGraw-Hill/Open University Press.
- Hargreaves, Andy. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—An introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 89–100. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9103-4>
- Harris, Alma, & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hernández, E. (2003). *La formación del profesor tutor para la inclusión social del alumno con discapacidad en el aula: Programa de iniciación*. [Trabajo]. I Congreso internacional de educación y diversidad: formación, acción e investigación., Sevilla.
- Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What Are They And Why Are They Important? *Issues... About Change*, 6(1). <https://sedl.org/change/issues/issues61.html>
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, 211 East Seventh Street, Austin, TX 787601. <https://eric.ed.gov/?id=ED410659>
- Hord, S. M., Blankstein, A. M., Houston, P. D., & Cole, R. W. (2008). *Sustaining professional learning communities*. Corwin Press.
- Huete, A. G., Otaola, M. D. P. B., & Manso, C. G. (2020). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? El ciberdebate sobre el cierre de los Centros de Educación Especial en España. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(4), 75. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. ScarecrowEducation. <http://site.ebrary.com/id/10605597>

- Jiménez, C. F., & Aguado, M. T. O. (2010). *Pedagogía diferencial: Diversidad y equidad*. Pearson.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed). Pearson.
- Khan, A., & Gupte, A. (2007). *Estrellas en la Tierra*.  
<https://www.netflix.com/watch/70087087?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2Cc93898ea2062976253d748d0a07b03aefbeb8ef0%3A61c22451e49cf3af925f4bf549a15f2cb26de939%2Cc93898ea2062976253d748d0a07b03aefbeb8ef0%3A61c22451e49cf3af925f4bf549a15f2cb26de939%2Cunknown%2C>
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* [Universidad Autónoma de Madrid].  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970\\_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1).  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). *Developing Professional Community in New and Restructuring Urban Schools*. 30.
- Leclerc, M. (2013). *Communauté d'apprentissage professionnelle: Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.  
<http://international.scholarvox.com/book/88811821>
- Lirón, Y. (2010). La evaluación en la escuela infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia: Fines, funciones y tipos; procedimientos e instrumentos. Importancia de la evaluación inicial. La observación. Información a las familias y/u otros agentes.

Metodología de la investigación- acción. 14, 2.  
<https://www.eumed.net/rev/ced/14/ylr.htm>

López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 4. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/198>

López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>

Marchesi, Á., & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.

Méndez, J. M., Saucedo, F., Auces, M. R., Murillo, E., & Guerra, E. (2014). "Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en educación superior". *IPyE: Psicología y Educación*, 8, 52–62.

Miguélez, M. M., & Bolívar, U. S. (2000). *La investigación-acción en el aula*. 13.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed). Routledge.

Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández-Castilla, R. (2010). Leadership for school inclusion and social justice. Contributions of research. *Revista latinoamericana de patología*, 4, 169–187.

- Murillo, M. G. (2003). Una relectura sobre la atención a los alumnos discapacitados a la luz del informe Warnock, 25 años después. *Puertas a la Lectura*, 14.
- Nickols, F. (2012). *Characteristics of A Community of Practice (CoP)*. <https://nickols.us/>.  
<https://nickols.us/CoPCharacteristics.htm>
- Operti, R. (2009). *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*.  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio\\_Pamplona-09\\_presentacion.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf)
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua. Borrador para discusión*. Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE, Santiago, Chile.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Parra, C. (2010). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. 8.
- Pérez, E. E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. [Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación].  
[https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/1/LA\\_EDUCACION%3%93N\\_INCLUSIVA.\\_TFM.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/1/LA_EDUCACION%3%93N_INCLUSIVA._TFM.pdf)
- Pesqueira, N. G., Mora, G., & Carrillo Rosas, A. I. (2016). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 12.
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Pujolàs, P. (2009). *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. (p. 62). [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/vi\\_jornadas\\_de\\_cooperacion\\_educativa\\_con\\_iberamerica\\_sobre/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/vi_jornadas_de_cooperacion_educativa_con_iberamerica_sobre/)

- Rincón Gallardo, S., & Domínguez, E. (2006). Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas. En G. Cámara (Ed.), *Enseñar y aprender con interés: Logros y testimonios en escuelas públicas* (1. ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Roldán, L. M. S. (2011). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1), 111. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i1.2040>
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 11.
- Romero, S., & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77–91.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sánchez, P. A. (1996). *Las escuelas son para todos*. 2, 13.
- Santizo, C. (2019). Política educativa 2018-2024: ¿Qué esperar de nuevo para la capacitación docente? *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/politica-educativa-2018-2024-que-esperar-de-nuevo-para-la-capacitacion-docente/>
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: Retos y respuestas políticas. *Dialnet*, 11.
- Schön, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1. ed., 4. impr). Paidós.
- SEDUZAC. (2017). *Estrategia de actualización en equidad e inclusión educativa.pdf*.
- SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004*.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. <https://docplayer.es/10191006-Memorias->

- y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html
- SEP. (2014). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*.  
<https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>
- SEP. (2016). *Modelo de Operación del Programa de Formación Continua para docentes de Educación Básica*.
- SEP. (2017a). *Educación Especial*.  
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/progpresentacion.html>
- SEP. (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes. 2017-2018*.  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf)
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*.  
[https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- Shaeffer, S. (2008). *Synthesis Report of Workshops 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. (p. 4). UNESCO.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_Synthesis\\_Report\\_WSs1\\_Eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs1_Eng.pdf)
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 4.
- Skrtic, T. M. (1996). *Interpretación de la discapacidad: Teoría e historia de la educación especial* (B. M. Franklin & F. Álvarez-Uría, Eds.). Pomares-Corredor.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.

- Stoll, Louise, & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill/Open University Press. <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780335230259>
- Strauss, A., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tedesco, J. (2012). Educación y justicia social en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 275–277.
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. 40.
- Troya, I. E. M., Lalama, A. D. R. F., Pacheco, M. S., & Yépez, M. A. M. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 2(14), Article 14. <https://doi.org/10.31876/re.v2i14.190>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. (p. 49) [Informe Técnico]. UNESCO. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales/>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valls, R., Flecha, R., Heras i Trias, P., Universitat de Barcelona, & Departament de Teoria i Història de l'Educació. (2008). *Comunidades de aprendizaje una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/TDX-0526108-091716/>



Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF.

Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

## ANEXOS

### ANEXO A: GUÍA DE ENTREVISTA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CAMPUS ZACATECAS

**DOCTORADO EN DESARROLLO PROFESIONAL CON ÉNFASIS EN  
FORMACIÓN DE PROFESORES**

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD  
PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

El objetivo de esta guía es Conocer la experiencia y opiniones de los participantes de la CPA para identificar los logros alcanzados, así como los retos que plantea esta estrategia de formación continua.

- ¿Conoció desde el inicio los objetivos del proyecto de CPA?
- ¿Considera que la propuesta de CPA es una oportunidad de formación continua en colectivo? ¿Por qué?
- ¿De los temas que se desarrollaron en CPA, cuáles fueron los que le resultaron de mayor interés? ¿Por qué?
- A partir de las diferentes acciones desarrolladas por la CPA, ¿en qué ámbitos considera que se obtuvo mayor impacto o beneficio?
- ¿Considera que realizó cambios en su práctica docente o perspectiva a partir de las diferentes acciones emprendidas en la CPA? ¿Cuáles?
- Mencione algunas ventajas de trabajar en CPA
- Mencione algunas desventajas o áreas de oportunidad al trabajar en CPA
- ¿Considera que las actividades desarrolladas en la CPA, favorecieron en algún sentido en la transformación de escuelas más inclusivas?
- ¿Considera que en la comunidad logró aprender a partir de las experiencias y aprendizajes del resto de los miembros?
- ¿Considera que en la comunidad logró compartir algunas experiencias y aprendizajes al resto de los miembros?
- Mencione algunas sugerencias al diseño y desarrollo del proyecto de trabajo/investigación de CPA.
- ¿Existe algún tema que sea de su interés para trabajar en CPA a partir de la educación a distancia? ¿Cuál(es)?
- ¿Considera que lo trabajado en este proyecto fue de utilidad en la función que desempeña en la USAER? ¿Por qué?
- ¿Cómo podría darse continuidad al trabajo y seguimiento de la CPA?
- ¿Cuál sería su opinión personal con relación a las CPA en la formación continua de los docentes?

CIERRE: agradecimiento por sus valiosa participación, colaboración y compromiso en el desarrollo de la CPA.

**ANEXO B: PARRILLADA SOBRE EL GRADO DE DESARROLLO DE LA ESCUELA COMO CPA.**

|  | Estadio de iniciación (nivel I)   | Estadio de implantación (nivel 2)   | Estadio de integración (nivel 3)   |
|--|---|---|--|
| Visión de la escuela                             | Poco clara, no es compartida.<br>Prioridades difusas, sin relación con la visión<br>Clara y compartida.                       | Prioridades no claras, pero, a veces, se percibe su relación con la visión.   | <b>Clara y compartida. Prioridades centradas, su relación directa con la visión.</b>   |
| Condiciones físicas y humanas                    | Los debates pedagógicos de modo informal.<br>Los espacios de colaboración son poco eficaces.                                  | Los debates pedagógicos tienen, a veces, tiempos fijados. Esfuerzos por colaborar.  | <b>Tiempos establecidos para reuniones de colaboración. Son eficaces y el grupo se auto gestiona.</b>                                  |
| Cultura dominante sobre la colaboración          | Individualismo y privacidad. Clima es poco favorable a la colaboración y a compartir experiencias.                            | <b>Se favorece el encuentro entre colegas. Clima favorable a la colaboración a compartir experiencias.</b>                            | Cultura de colaboración, prácticas docentes son compartidas, centradas en la mejora de los aprendizajes.                               |
| Liderazgo  | Directivos en posición jerárquica, los docentes como ejecutores de decisiones. El papel pedagógico de la dirección es escaso. | La dirección ejerce influencia, pero favorece los encuentros colaborativos.   | <b>Liderazgo compartido. Los docentes, como profesionales, tienen autonomía.</b>   |
| Difusión del saber hacer y aprendizaje colectivo | Los docentes trabajan aisladamente, con escasa difusión de buenas prácticas con otros colegas.                                | Las buenas prácticas están difundidas entre los docentes del mismo ciclo o nivel. Evaluación por pares de las estrategias utilizadas. | <b>Los aprendizajes individuales se transforman en aprendizajes colectivos, dominando un aprendizaje en equipo en la organización.</b> |
| Temas abordados                                  | Temas múltiples, sin hilo conductor entre ellos. Reuniones son informativas o de formación externa.                           | Los debates versan sobre la enseñanza, más que sobre el aprendizaje.  | <b>Ligados al aprendizaje de los alumnos, se revisan las experiencias realizadas.</b>  |
| Decisiones y utilización de los datos            | Decisiones en función de la mayoría. Escaso manejo de datos sobre el progreso de los aprendizajes de los alumnos.             | <b>No solo por mayoría, sino investigación y por el impacto observado según datos precisos.</b>                                       | Basadas en datos precisos, empleados de manera regular, que permiten conocer la eficacia de las intervenciones.                        |

Fuente: (Leclerc, 2013, p. 19).

## ANEXO C: FORMATO PARA VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTOS.

### Validación de contenido a través de expertos

Nombre del instrumento: Entrevista sobre Comunidad Profesional de Aprendizaje

| Ítem   | CRITERIOS A EVALUAR      |    |                    |              |                                  |    |   |    |                                    |           | Observaciones<br>(si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique)  |
|--|--------------------------|----|--------------------|--------------|----------------------------------|----|---|----|------------------------------------|-----------|--|
|  | Claridad en la redacción |    | Coherencia interna |              | Inducción a la respuesta (Sesgo) |    | Lenguaje adecuado con el nivel del informante |    | Aporta la información que pretende |           |  |
|  | Sí                       | No | Sí                 | No           | Sí                               | No | Sí  | No | Sí                                 | No        |  |
| 1  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 2  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 3  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 4  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 5  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 7  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 8  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 9  | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 10   |                          | X  | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           | Clarificar   |
| 11   | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 12   | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| 13   | X                        |    | X                  |              |                                  | X  | X   |    | X                                  |           |  |
| <b>Aspectos Generales</b>  |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    | <b>Sí</b>                          | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>   |
| El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario   |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    | X                                  |           |  |
| Los ítems permiten el logro del objetivo de la Investigación   |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    | X                                  |           | Varios ítems son preguntas cerradas, como elementos para constituir una guía de entrevista sugiero que se dejen abiertos a las respuestas de los informantes |
| Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial  |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    | X                                  |           |  |
| El número de ítems es suficiente para recoger la información. en caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    | X                                  |           |  |
| <b>Validez</b>   |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    |                                    |           |  |
| Aplicable  |                          |    |                    | No aplicable |                                  |    |   |    |                                    |           |  |
| Aplicable atendiendo a las observaciones   |                          |    |                    |              |                                  |    |   |    |                                    |           | X  |
| Validado por:  |                          |    |                    |              |                                  |    | Juana María Méndez Pineda                     |    |                                    |           | Fecha:   |
| Firma:   |                          |    |                    |              |                                  |    | Teléfono:                                     |    |                                    |           | e-mail:  |
| <b>Enviado por correo electrónico</b>  |                          |    |                    |              |                                  |    | 4441114732                                    |    |                                    |           | Agosto de 2020   |

Nota: ajustado de Facultad de Odontología. Universidad de Carabobo. (2007). *Manual de Normas de Presentación del Informe de Investigación*. Bárbula: Departamento Formación Integral del Hombre.

**Anexo D: Acciones de formación conjunta por sesiones de trabajo.**

|   |                         |  |  |                     |    |
|---|-------------------------|--|--|---------------------|----|
| <b>Sesión:</b><br>3   | <b>Asistentes:</b><br>6 | <b>Situación a identificada/mejorar:</b> | Dificultad en la comprensión y llenado de una sección del formato de trabajo que pretende identificar las principales barreras para el aprendizaje y participación a las que se enfrentan los alumnos apoyados por la USAER. |                     |    |
| <b>Lugar:</b> Centro de Maestros  |                         | <b>Tema:</b>                             | Estilos, ritmo y canales de aprendizaje.   | <b>Coordinador:</b> | MO |
| <b>Duración:</b> 4 hrs. (8/11/2019)   |                         |  |  |                     |    |
| <b>Desarrollo</b>   |                         |  |  |                     |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Previamente a través de la plataforma WhatsApp se acordó que cada compañero investigaría algo referente a los estilos y ritmos de aprendizaje y lo presentaría en plenaria en la próxima sesión de trabajo de la CPA.</li> <li>• Una vez que se estableció la fecha de para la siguiente sesión, se acordó también que se presentaría de manera libre, es decir, solo comentado, en presentación de Power Point o prepararía algún texto para compartir.</li> <li>• El día acordado, cada compañero presentó lo investigado y cómo esa información podría ser de utilidad para la comprensión del apartado y el llenado del documento.</li> <li>• Fue necesario presentar en el proyector el área específica del documento para identificar conjuntamente qué información solicitaba y cómo se podía obtener mediante los instrumentos o insumos de evaluación u observación que se tienen de los estudiantes apoyados.</li> <li>• Cada integrante de la CPA dispuso de su turno y tiempo necesario para presentar la información que había previamente investigado y organizado. Algunos requirieron presentarla mientras que otros comentaron lo investigado. Cabe mencionar que todos participaron en lo acordado previamente, algunos con información muy amplia y otros con elementos muy concretos.</li> <li>• Se realizó una amplia plenaria bajo la organización del moderador, para discutir y organizar las diferentes perspectivas de los miembros de la comunidad. Con el apoyo de la psicóloga de la USAER, se logró comprender aún mejor lo que cada compañero llevaba información diferente y desde diversas perspectivas de la psicología del aprendizaje, por ello la información era muy amplia y diversa. Ello debido a que algunos presentaron información relacionada con las inteligencias múltiples, los cuadrantes cerebrales y de programación neurolingüística.</li> <li>• Al finalizar la sesión, algunos compañeros expresaron su agrado a la forma en que se desarrolló la sesión y cómo lo trabajado facilitaría aún más el llenado y uso de ese documento.</li> </ul> |                         |  |  |                     |    |
| <b>Observaciones y conclusiones</b>   |                         |  |  |                     |    |

- A partir de la información compartida, se logró concluir que el documento considera la perspectiva de Kolb sobre los estilos de aprendizaje y cómo el ser humano usa la información que aprende, ya sea de una forma activa, reflexiva, teórica o pragmática.
- De igual forma fue posible identificar las diferencias entre los estilos y canales de aprendizaje, puesto que existía la idea entre algunos miembros que eran sinónimos o se usaban de manera genérica. Esto permitió identificar que algunos de los Test o instrumentos de evaluación que aplican los maestros de apoyo o regulares ya arrojan esta información y no es necesario realizar algún proceso complementario de evaluación de igual forma permitió identificar algunas estrategias de asesoría específica que pueden ofrecerse a las escuelas y maestros para que consideren estos aspectos al momento de planificar sus secuencias didácticas.
- Se observó también un ambiente de trabajo relajado, con una comunicación respetuosa. En algunas ocasiones el moderador tuvo que redirigir los comentarios o participaciones al tema en cuestión.
- Al finalizar la sesión, nuevamente en plenaria se comentó sobre el tema para la siguiente reunión el cual fue: orientación, asesoría y acompañamiento, así como la próxima fecha para reunirse.

|  |                         |  |   |  |                           |
|--|-------------------------|--|---|--|---------------------------|
| <b>Sesión:</b><br>4  | <b>Asistentes:</b><br>8 | <b>Situación a identificada/mejorar:</b> | En diferentes documentos y reuniones de trabajo con las autoridades educativas se ha informado que la asesoría, orientación y acompañamiento son acciones recurrentes que debe realizar el personal de la USAER como respuesta a la diversidad y eliminación de la BAP. Situación que genera el interés de los miembros de CPA por conocer más sobre estos conceptos, sus diferencias y cómo se realizan. |  |                           |
| <b>Lugar:</b> Centro de Maestros   |                         |  | <b>Tema:</b>  | Qué es y cómo se desarrolla la orientación, asesoría y acompañamiento. | <b>Coordinador:</b> MO/SU |
| <b>Duración:</b> 4 hrs. (7/12/2019)  |                         |  |   |  |                           |
| <b>Desarrollo</b>  |                         |  |   |  |                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Previamente a través de la plataforma WhatsApp se acordó la fecha de para la siguiente sesión, se acordó también que se investigaría por parte de los coordinadores la definición de los conceptos, se desarrollarían algunas estrategias lúdicas y motivadoras y se concluiría con algún insumo o producto de la sesión. Esto debido a que en el mismo grupo un compañero comentó que la información que se va analizando pueda aplicarse en el trabajo que se desarrolla en las escuelas.</li> <li>• Los coordinadores se dieron a la tarea de investigar y organizar la información necesaria, misma que debía estar acorde a las funciones de la USAER.</li> <li>• Se inició con una actividad para enriquecer las relaciones interpersonales de los miembros de la CPA y dar la bienvenida a dos integrantes más que por diferentes motivos no habían podido acudir a la sesión de trabajo anterior. La dinámica consistió en que cada compañero debía colocarse una hoja en la espalda y todos escribirían al menos 1 característica positiva de esa persona, de tal forma que, al concluir la dinámica, cada compañero debía tener al menos 7 características. Al concluir de escribir, se invitó a cada uno que leyera para sí mismo lo que había en su hoja, y expresara el sentimiento o comentario en relación a ello. Los compañeros se mostraron muy agradecidos con los comentarios positivos y se reconocieron lo importante que es saber que sus cualidades son percibidas por los demás.</li> <li>• Una vez concluida esta actividad, se presentó la información central de la sesión, ello a través de una presentación de Power Point en que se especificó y diálogo sobre la asesoría, orientación y acompañamiento especificando quiénes son sus beneficiarios, cómo se realiza y sobre qué temas pueden hacerse. Cabe mencionar que la información presentada es lo sugerido en el documento: <i>Modelo de atención de los servicios de educación especial</i>. SEP (2011)</li> </ul> |                         |  |   |  |                           |

- Este último apartado dio pie para invitar al colectivo a realizar alguna estrategia de asesoría u orientación a las escuelas según los temas de interés en los diferentes contextos escolares. Para ello se sugirió realizar algún tríptico, folletos, cartel o reunión con maestros o padres de familia para desarrollar alguna temática de interés.

### **Observaciones y conclusiones**

- Se obtuvieron borradores de trípticos con los siguientes temas: a) qué es Síndrome de Down, b) cómo ayudar a personas que presentan convulsiones y c) qué son las barreras para el aprendizaje y la participación. De igual forma se elaboró un cartel con el tema: diversidad. Finalmente, una compañera determinó que, a partir de lo trabajado, ella realizaría acciones de acompañamiento a dos maestros de grupo de la escuela que apoya.
- Al concluir la presentación de los borradores, se dialogó en plenaria sobre el reto que representa asesorar a los colectivos regulares puesto que en muchas ocasiones se reciben comentarios de que el tema presentado es muy interesante pero que las sugerencias son difíciles de aplicar en un grupo con todos los alumnos. Reduciendo las acciones de asesoría a ideales que resultan casi inaplicables.
- Entre los comentarios que fueron emitidos por los miembros se sugirió fortalecer y realizar más acciones de acompañamiento y orientación que de asesoría puesto que estas estrategias se basan más en la colaboración hacia el maestro, lo que lo haría sentirse acompañado y presentar mayor disposición para trabajar de manera colaborativa con la USAER y por ende beneficiar a los alumnos de su grupo.
- Se invitó a los miembros de la CPA que los productos de esta sesión pudiesen formalizarse y aplicarse en las diferentes escuelas, ello con el fin de que se aplique lo que se va aprendiendo de manera colectiva. Los compañeros asumieron la responsabilidad de hacerlo e informar en la próxima sesión sobre los resultados obtenidos.
- Nuevamente se observó un ambiente de trabajo relajado, con una comunicación respetuosa. En esta ocasión no fue necesaria tanta moderación de los comentarios, el colectivo identificaba cuándo podían participar e incluso platicar sobre asuntos más personales. En esta ocasión también se contó con la participación voluntaria de los compañeros para acompañar la sesión con algún aperitivo y café.
- Al finalizar la sesión, en plenaria se comentó sobre el tema para la siguiente reunión y se alcanzó el acuerdo que sería alguna herramienta digital que permita trabajar en el llenado de documentos en línea.



|  |                         |  |   |  |                     |    |
|--|-------------------------|--|---|--|---------------------|----|
| <b>Sesión:</b><br>5  | <b>Asistentes:</b><br>8 | <b>Situación a identificada/mejorar:</b> | En el servicio de USAER se realiza de manera un trabajo interdisciplinario que se registra en diversos documentos de trabajo, sin embargo, en este centro de trabajo el equipo de apoyo visita las escuelas apoyadas en diferentes días, lo que hace que muy pocas veces en el ciclo escolar, coincidan para la elaboración de estos documentos. Generándose así una falta de comunicación sobre lo que cada quien desarrollará o aportará a la escuela, maestros, padres de familia y alumnos. |  |                     |    |
| <b>Lugar:</b> Centro de Maestros   |                         |  | <b>Tema:</b>  | El uso de DropBox como herramienta para el trabajo colaborativo. | <b>Coordinador:</b> | LU |
| <b>Duración:</b> 3 hrs. (16/01/2020)   |                         |  |   |  |                     |    |
| <b>Desarrollo</b>  |                         |  |   |  |                     |    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien, le presente tema no está directamente relacionado con la educación inclusiva, si representa para los miembros de la CPA una oportunidad de eficientar su trabajo y práctica docente puesto que reconocen que utilizan mucho del tiempo de la jornada laboral en conocer las diferentes acciones que realizará el resto del equipo y maestros de apoyo y armonizar sus acciones a los objetivos, acciones y tiempos. Ante ello, la compañera LU, plantea la disposición de compartir la experiencia que tiene con el uso de la plataforma Drop Box como una herramienta colaborativa para la realización de algunos documentos de manera virtual asincrónica.</li> <li>• Refiere que en ciclos escolares pasados la utilizó con una maestra y les dio resultado, permitiéndole realizar la documentación y procesos correspondientes en los momentos que mejor se le presentaban.</li> <li>• Para ello, se solicitó de su apoyo para que compartirá a ala CPA su experiencia en el uso de esta plataforma y habilitara digitalmente al resto de los integrantes. Afortunadamente acepto, aunque también solicitó de la comprensión de los demás integrantes pues consideraba que había aspectos del mismo programa que no dominaba, ante ello, se mostró comprensión y respeto por la moción emitida y se emitieron comentarios favorables, lo cual genero una mayor disposición de la compañera para participar.</li> <li>• De tal manera que previamente a través de la plataforma de WhatsApp, la maestra solicitó que todos acudieran con su laptop a la reunión programada, así como la documentación digital que cada maestro de apoyo realiza a lo largo del ciclo escolar.</li> <li>• La reunión comenzó con una explicación de qué es DropBox, cómo puede utilizarse y cuáles son los principales beneficios que ella identificó en su experiencia al utilizarlo.</li> <li>• A continuación, realizó un proceso guiado que comenzó con la descarga de la aplicación directamente de Internet, la instalación, configuración inicial y creación de cuenta gratuita de cada maestro.</li> <li>• Posteriormente, acompañó al colectivo para la vinculación de la cuenta en la computadora personal con la Nube de DropBox, es este proceso resolvió dudas sobre el proceso de vinculación y cómo debía ser el uso de internet.</li> </ul> |                         |  |   |  |                     |    |

- Cabe mencionar que en estos pasos previos existieron algunas dificultades de configuración en algunas computadoras, pues algunos equipos tenían instaladas diferentes versiones del sistema operativo Windows, sin embargo, en ningún momento perdió la confianza y oriento de manera individual a quien lo requirió, por su parte, los compañeros de mostraron pacientes e intentaban solucionar de manera autónoma, algunos lograron hacerlo y otras más esperaron a la compañera.
- Una vez resueltos estos detalles orientó a los compañeros sobre la forma en que podían *subir y compartir* sus carpetas con el resto de los compañeros y así poder colaborar en la edición y construcción de los documentos en línea.
- Finalmente se realizó un ejemplo con la carpeta de una maestra de apoyo en la cual se verifico si los archivos que contenía eran visibles desde otros equipos y si los cambios realizados en esos equipos se podían ver en la carpeta original, situación de motivó a los asistentes a usar la aplicación de manera permanente y explorarla para sacar el máximo provecho.

### Observaciones y conclusiones

- Durante el desarrollo de la actividad, los compañeros se mostraron dispuestos a practicar y seguir las actividades que la compañera compartía.
- Algunos compañeros, además de realizar las actividades y practicar, realizaron la toma de notas de las indicaciones más específicas, así como el registro de sus contraseñas.
- Se observó una amplia participación y disposición para compartir su trabajo al resto de los compañeros, no solo del equipo del apoyo sino del resto de los maestros de apoyo.
- Comentaron que al término del ciclo escolar podían intercambiar sus carpetas digitales en caso de que rotaran de escuelas, facilitando así la fase de acercamiento y conocimiento de los alumnos, escuelas y acciones desarrolladas en el ciclo escolar anterior, así como dar un mejor seguimiento durante el tiempo que ellos permanezcan en esa escuela.
- En otro aspecto, se observó confianza en la maestra que coordinó la actividad, pues resolvía la dudas con respeto y de una manera asertiva, lo cual originó que los compañeros reconocieran que cuentas con habilidades digitales en beneficio de todo el colectivo.
- Por parte de la coordinadora, expresó su gratitud por la paciencia y respeto que mostró el colectivo y así como por las palabras que emitieron al reconocer sus habilidades.
- Cabe mencionar que quedaron algunos aspectos pendientes que en ese momento no resolvió completamente, pero se comprometió a explorar el programa con más tiempo para informar detalladamente sobre cómo debía utilizarse o configurarse para la necesidad o inquietud específica.

- Finalmente se estableció el acuerdo como USAER que la documentación correspondiente al presente ciclo escolar sería subida a DropBox y que al menos dos documentos se realizarían de esta forma, los cuales tenían que ver con los informes de avances de los alumnos y el plan de trabajo trimestral que se realiza como parte de las acciones de la USAER.
- Se concluyó la sesión con la plenaria correspondiente para determinar cuándo sería la próxima vez en reunirse y cuál sería el tema a abordar. Debido a la motivación de compartir las experiencias y conocimientos, surgió el interés de una compañera de compartir al colectivo una estrategia que conoció y utilizó durante años para enseñar y aprender los Estados de la República Mexicana de una manera fácil y divertida.

|  |                         |  |  |                     |       |
|--|-------------------------|--|--|---------------------|-------|
| <b>Sesión:</b><br>6 y 7  | <b>Asistentes:</b><br>8 | <b>Situación a identificada/mejorar:</b> | Desde los inicios de la CPA se planteó la necesidad de conocer con mayor detalle los diferentes conceptos y perspectivas alrededor de la educación inclusiva como inclusión y diversidad.<br>Surgió también el interés de parte de una compañera de compartir una estrategia para aprender los estados de la República de una manera sencilla y divertida. |                     |       |
| <b>Lugar:</b> Centro de Maestros   |                         |  | <b>Tema:</b><br>Nociones teóricas sobre la educación inclusiva.<br>Estrategia pedagógica para aprender geografía.  | <b>Coordinador:</b> | RO/MO |
| <b>Duración:</b> 3:50 hrs. (23/01/2020)  |                         |  |  |                     |       |
| <b>Desarrollo</b>  |                         |  |  |                     |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dio inicio a la sesión de trabajo realizando una breve actividad de lluvia de ideas sobre el concepto de inclusión planteando preguntas generadoras como qué creen que es inclusión, cómo debería ser una escuela inclusiva, qué no es inclusión y de qué forma la USAER apoya a la inclusión.</li> <li>• Posterior a la lluvia de ideas se dialogó sobre las dificultades que se generan en el contexto de las diferentes escuelas que son apoyadas y cómo esto representa un obstáculo para favorecer una mayor inclusión. Se alcanzaron algunos acuerdos, el más relevante fue seguir conociendo con mayor profundidad los conceptos referentes a la educación inclusiva.</li> <li>• Para abordar los temas iniciales, se realizó una lectura en voz alta compartida y comentada sobre la problematización que, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, derechos humanos para las personas con discapacidad, aspectos legales, normativos, teóricos y política educativa en sus diferentes niveles sugieren la necesidad de superar esquemas rehabilitatorios y excluyentes para algunos grupos sociales y educativos en riesgo de ser vulnerabilizados.</li> <li>• Lo anterior permitió identificar que la estrategia de equidad implementada por las autoridades educativas contiene fundamentos teóricos que le dan validez y buscan la generación de ambientes inclusivos en la escuela y aula y educación especial representa una oportunidad para apoyar esta transformación tan necesaria.</li> <li>• Al finalizar cada tema, se dejaba un espacio para realizar comentarios y plantear dudas entre el colectivo, durante la sesión de trabajo con estos aspectos teórico, los maestros estuvieron tomando nota y realizando notas al margen de los más relevante en el documento que se les entregó.</li> <li>• De igual forma, se presentó un video que propicia la reflexión sobre el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad como condición inherente a la sociedad y personas mismas, pues en algunas ocasiones el concepto de diversidad es usado como genérico de discapacidad o de un sector social o educativo específico.</li> </ul> |                         |  |  |                     |       |

- Para continuar con la sesión, la compañera RO, compartió la experiencia de trabajo para enseñar a los alumnos los Estados, para ello compartió a los integrantes un mapa del país con divisiones políticas (tamaño doble carta), con anticipación solicitó que todos llevaran colores, crayolas o marcadores, antes de comenzar planteó que en muchas ocasiones para algunos alumnos les resulta difícil aprender los nombre de los estados pero aún más la ubicación en el mapa, por ello esta estrategia permitía que los estudiantes adquirieran ambos naciones.
- Se comenzó coloreando el mapa, primero el contorno del cada estado y luego el resto, en orden ascendente es decir de los Estados del norte hasta el sur, posteriormente nos indicó que a cada estado se debía colocar una nomenclatura relacionada con el nombre, por ejemplo, ZA para Zacatecas, SO para Sonora, Chi, Chihuahua, etc. A continuación, nos indicó de manera escrita el orden por columna que se debía repetir conforme se avanza en la canción.
- Compartió también una tonada muy fácil de una canción, en la cual se debían repetir las nomenclaturas antes mencionadas en el orden ya indicado, al mismo tiempo que se indican con el dedo los estados que se van mencionando en el orden ascendente ya identificado.
- Se practicó repetidamente la actividad y se agradeció el tiempo y dedicación de la compañera para compartir su experiencia y materiales.

### **Observaciones y conclusiones**

- Sobre la primera parte de la sesión, los compañeros expresaron lo importante que es identificar que la diversidad no hace referencia a un grupo en específico, sino que es una cualidad de la sociedad misma y presente en la escuela, que la respuesta educativa a la diversidad favorece la inclusión de todos los alumnos. Y que, por ende, representa un reto para todo el personal de la escuela, comunidad educativa y servicio de USAER.
- Relacionado con esta primera parte de la sesión, se presentaron algunas opiniones y dudas sobre todo de cómo hacer llegar esta información y reflexión a las escuelas apoyadas para lograr cambiar la visión y mejorar el clima de aprendizaje y convivencia entre los alumnos.
- Sobre la segunda parte de la sesión, los compañeros emitieron comentarios de agrado a dicha actividad, puesto que les permite trabajar el tema de una manera muy fácil y simple para los alumnos y grados que lo requieran, no requiere de materiales de difícil acceso y favorece la memorización de los nombre y ubicación de los estados.
- Finalmente expresaron su agrado por participar la totalidad de los miembros de la USAER y reconocieron que es una forma de valorar lo que ellos saben, lo que los lleva a motivarse después de tantos años de servicio.

- Se concluyó la sesión con la plenaria correspondiente en la cual se acordó que, por periodo vacacional y carga de trabajo en la USAER, se daría un tiempo de 1 mes para retomar las actividades, de igual forma se acordó que a través de la plataforma de WhatsApp se seguía en constante comunicación para cualquier pendiente, así como para compartirnos materiales según se fuera requiriendo, situación que todos aceptaron.