



UNIDAD 094, D.F. CENTRO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

LÍNEA: INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

**LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA DOCENTE: UN CAMINO  
HACIA UNA EVALUACIÓN PARA LA DIVERSIDAD.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN  
BÁSICA PRESENTA:

**LIC. ELIDA RODRÍGUEZ RAMÍREZ**

**DIRECTOR: MTRO. EFRÉN VICENTE HERNÁNDEZ MARTÍNEZ**

MARZO DE 2015

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE  
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 12 de febrero de 2015.

**LIC. ELIDA RODRÍGUEZ RAMÍREZ.  
PRESENTE**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA  
UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS  
TITULADA :

**LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA DOCENTE: UN CAMINO HACIA UNA  
EVALUACIÓN PARA LA DIVERSIDAD**

**TESIS**

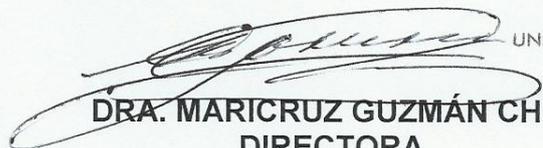
A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS MTRO. EFRÉN VICENTE  
HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS  
REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA  
INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE  
LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**S. E. P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094  
D. F. CENTRO



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS  
DIRECTORA**

*MGCH/vMMP\*lagm*

*Agradezco el apoyo al equipo de trabajo de la USAER IV-61 por su participación dentro de la Comunidad de Práctica; así como a todos los docentes que contribuyeron en mi formación dentro de la Unidad UPN 094 DF Centro, en especial al Mtro. Efrén Vicente Hernández Martínez por ser mi guía en la elaboración de la tesis. Así como a la Mtra. Consuelo Chávez Durán por sus valiosas aportaciones como lectora externa.*

*Finalmente agradezco a mi familia, sobrinos, pareja y amigos por apoyarme y motivarme para la conclusión de este proceso de formación.*

## **ÍNDICE**

---

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA AUTOBIOGRAFÍA PROFESIONALIZANTE: UN ENCUENTRO CON MI SER Y ESTAR DOCENTE.....</b>	<b>7</b>
1.1. Una ruta hacia una identidad docente.....	8
1.2. Un trayecto por los Servicios de Educación Especial.....	10
1.3. El Modelo de Atención de Educación Especial. ¿Una transición de las Necesidades Educativas Especiales a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?.....	16
1.4. Las implicaciones de la Reforma Educativa en el marco del Plan 2011.....	23
<b>CAPÍTULO 2: UNA LECTURA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS REGULARES.....</b>	<b>36</b>
2.1. Una mirada de la Educación Inclusiva desde la complementariedad.....	37
2.2. El Reconocimiento del otro en la diversidad.....	41
2.3. Análisis del PETE: Una mirada global de la escuela primaria.....	43
2.4. Una escuela inclusiva ¿Es una escuela de calidad? (Evaluación Inclusiva).....	47
2.5. La evaluación homogénea como práctica excluyente (Problematización).....	53
2.6. Conjeturas para la resolución de problema pedagógico (Preguntas de investigación y Supuesto de Acción).....	65
<b>CAPÍTULO 3: LAS IMPLICACIONES DEL TRABAJO COOPERATIVO EN LA USAER IV-61.....</b>	<b>67</b>
3.1. La interdependencia positiva en los equipos base.....	67
3.2. La organización social de la USAER.....	70
3.3. Las unidades didácticas: un modelo de planificación.....	72

<b>CAPÍTULO 4: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO.....</b>	<b>74</b>
4.1. Detonando espacios para la cooperación.....	74
4.2. Interpretación del dato empírico.....	77
4.3. ¿Qué son las fuerzas de poder saber?.....	79
4.4. La problemática de los instrumentos en el proceso de evaluación: La fórmula más vale más.....	86
4.5. La estigmatización “los niños de USAER”.....	94
4.6. Interpretaciones del principio de hospitalidad en la comunidad de práctica.....	98
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES: MI FORMACIÓN DOCENTE “UN CAMINO INACABADO”.....</b>	<b>102</b>
5.1. Conclusiones.....	105

Glosario

Bibliografía

Informe Técnico (ANEXOS)

## INTRODUCCIÓN

*“La escritura es una oportunidad de reencontrarnos y/o construir un yo; a su vez es una oportunidad de interrogarnos y poder crear nuevos horizontes”.*  
Larrosa Jorge, La pedagogía profana, 2002

Alrededor de 1936, Walter Benjamin en su texto *El narrador*, había planteado el problema de la crisis de la *experiencia* debido al auge que ha alcanzado la inmediatez de la información para comprender la realidad. Según Benjamin, basta con abrir un periódico para darnos cuenta que la experiencia ha quedado sustituida en ese sentido:

“Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar algo con probidad [...] la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío [...] tanto la imagen del mundo exterior como la del ético, sufrieron, de la noche a la mañana, transformaciones que jamás se hubieran considerado posibles”<sup>1</sup>.

Si bien los medios de comunicación y prensa nos han permitido estar informados de lo que acontece en contextos cercanos hasta internacionales, también es cierto que esta inmediatez de los contenidos nos ha alejado de la oportunidad de tener historias memorables que recuperen el valor de la narración, ya que esta nos brinda la posibilidad de analizar y trascender la verificabilidad de lo que ha sido relatado con el curso de los años, recuperar la experiencias la convierte en un patrimonio épico.

Este proyecto reconoce y asume la necesidad de retomar la narración para tejer las historias de la educación a partir de las voces de los docentes. Siendo correspondiente con Benjamin sobre que en el acto de “Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y el arte se pierde si ya no hay la capacidad de retenerlas”<sup>2</sup>.

La conceptualización del acto narrativo es una posición problematizadora que asumiremos en distintos momentos de esta investigación dejando con este un antecedente para seguir relatándolo y que pueda enriquecer otras experiencias.

Bajo este supuesto, en que la crisis de la experiencia también ha llegado a las aulas de Educación Básica, suponemos que los docentes viven acontecimientos importantes dentro de su práctica cotidiana, aunque estos se quedan en el ámbito de lo individual. Lo anterior parece corresponder por una ausencia del hábito de escribir sus experiencias para ser compartidas con el magisterio y con la sociedad, de esta manera resulta necesario

---

<sup>1</sup> Walter Benjamín (1991). *El narrador*, Madrid, Ed. Taurus, s. p.

<sup>2</sup> Walter Benjamín (1991). *El narrador*, Madrid, Ed. Taurus, s.p.

reconstruir la experiencia de los docentes a fin de que puedan problematizar su realidad y convertirse en investigadores que aporten un legado educativo.

Es así que asumiremos un enfoque biográfico narrativo en medida que tiene éste ciertas pautas, formas de construir el sentido de las acciones temporales personales, descripción, analíticas y reflexivas de los datos biográficos, mismos que le dan un sentido a las experiencias vividas para comprender con mayor detalle nuestra problemática.

También es necesario relacionar la importancia del enfoque narrativo como paradigma de la investigación crítico social, porque entre ambos se pueden identificar las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de condiciones equitativas, justas, diversos, con el fin de conocer, cuestionar, relativizar y transformar formas hegemónicas de la sociedad y proponer alternativas para su cambio.

En la narrativa, por ejemplo, el desarrollo del tema de la evaluación como forma de exclusión parece estar planteada para un grupo homogéneo y no para la diversidad, lo cual Cornado llama “cultura de la homogeneidad”<sup>3</sup>, en medida de que en ésta se visualiza sólo una formalidad administrativa y no como una herramienta para la mejora de los aprendizajes, de esta manera las evaluaciones quedan bajo criterios rígidos que no reflejan el logro educativo real de todo el alumnado, situación que origina que algunos estudiantes sean excluidos de las actividades y del desarrollo de aprendizajes más complejos, lo cual a su vez desencadena mayor rezago escolar.

Una vez identificados estos escenarios, este proyecto se basa sobre la necesidad de crear una *comunidad de práctica* con las docentes y equipo disciplinario de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia en la que yo me desempeño profesionalmente. Es necesario pensar a esta comunidad como un espacio de diálogo que permita desarrollar las experiencias de las docentes en los procesos de la evaluación, donde su objetivo sea básicamente la siguiente: *que la evaluación deje de enmarcarse en las simples anotaciones de una calificación y pase a poder ser un seguimiento a los alumnos desde su diversidad, para crear oportunidades de aprendizaje para todos.*

Para el desarrollo de esta comunidad de práctica necesitamos guiarnos por el concepto de **alteridad**, dicha noción nos permitirá describir las interacciones dentro de determinadas

---

<sup>3</sup> Coronado Mónica (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Argentina, Ed. Noveduc, p.156.

experiencias pedagógicas, por ejemplo sobre la relación entre experiencia y alteridad como un momento de irrupción del OTRO en tanto configuración de la identidad de uno mismo, con el fin de comprender la diversidad social, cultural, política, económica y física, permitiéndonos además -como maestras de apoyo- entablar las relaciones éticas con los docentes frente a grupo para responsabilizarnos en conjunto de los aprendizajes y el futuro de nuestros alumnos.

Para lograr estas relaciones éticas, inicialmente fue fundamental desarrollar la *interdependencia positiva* entre las integrantes de la USAER IV-61, la cual consisten en que todos los miembros de un equipo acuerden y persigan un mismo objetivo y reconocen que tienen una doble responsabilidad: aprender del que coordina y de sus colegas. Es importante mencionar que no todos los integrantes aprenden exactamente lo mismo, ni a ritmos iguales, por lo que la responsabilidad hacia el otro recobra gran importancia. Esta interdependencia no sólo se enfoca en los objetivos a lograr en la comunidad, porque en el equipo también se comparten otros tipos de interdependencia como son: tareas, roles, recursos, recompensa y celebración, elementos que constituyen estas interdependencias para finalmente consolidarse en una comunidad de práctica.

Para tener una visión más estructural de cómo construimos este proyecto de intervención sobre la identificación del problema pedagógico, así como su desarrollo, a continuación describiremos una breve síntesis de cada uno de los cuatro capítulos que integran esta propuesta académica.

Sí la experiencia está conformada por aquello que hemos vivido y que por su relevancia, nos ha transformado, el Capítulo 1 tendrá como título: **La autobiografía Profesionalizante: un encuentro con mi ser y estar docente**, el cual se basa en una selección de experiencias pedagógicas significativas a través de una modalidad de “cronología”, propuesta que consiste básicamente en armar una secuencia de acontecimientos tomados de mi experiencia, en principio a partir de mi infancia pero haciendo alusión y por mi inclinación por la docencia, mi llegada a la Normal de Especialización para estudiar la Licenciatura en Educación Especial en el Área Auditiva y de Lenguaje, hasta relatar cómo es en la actualidad mi práctica docente en la USAER.

Dentro del capítulo contextualizo la transición de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y cómo se estas

conceptualizan en el marco de competencias, las competencias en el Plan 2011 para la Educación Básica.

Como segundo momento haré un análisis más preciso de mi práctica partiendo de las cuatro dimensiones que nos propone Cecilia Fierro (dimensión personal, interpersonal, social y didáctica), con el propósito de reconocer que mi práctica docente no opera en el vacío, sino en un lugar y tiempo determinado, por ello en el Capítulo 2: **Una lectura de la educación inclusiva en las escuelas regulares**, habremos de comprender la realidad nacional del docente ante la Reforma Laboral y cómo el inconformismo del magisterio en este sentido abonado al desprestigio de la docencia impactando en el proceso de enseñanza.

La resignificación de mi conceptualización entorno a la inclusión, me llevará también a repensar mi práctica, asumiendo que el principal problema es lograr una responsabilidad por el otro. En términos más concretos a partir de la lectura sobre las prácticas inclusivas aplicada a la escuela primaria Ignacio Allende ubicada en la calle Plomo, Col. Valle Gómez, con base en el análisis del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), así como de la implementación de una Evaluación Inclusiva, apoyados dentro del modelo de Cinthya Duck<sup>4</sup> y el Índice de Inclusión<sup>5</sup>.

Con respecto al análisis crítico de los resultados de la evaluación, éste me permitió definir las BAP<sup>6</sup>, mismas que fueron priorizadas para nuestra problematización, siendo la más importante aquella en que: La evaluación se basa en criterios rígidos, por lo que los informes del logro educativos bimestral reflejan más las debilidades que los logros obtenidos por los alumnos, siendo la boleta de calificaciones la única forma de comunicar a estos y a sus padres de los resultados obtenidos, lo cual dificulta que haya un reconocimiento real de lo que el alumno ha aprendido así como de las áreas de mejora para la práctica docente.

De este problema pedagógico se dependen las siguientes preguntas de intervención-investigación:

- *¿Cómo desarrollar la interdependencia positiva entre las integrantes del equipo de la USAER para la conformación de una comunidad de práctica?*

---

<sup>4</sup> Cinthya Duck (2008). "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes" en revista *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm.2, España, pp.137-156

<sup>5</sup> Booth Tony (2006.) *Index para la inclusión*, Reino Unido, Ed.CSIE.

- *¿Cómo lograr que la comunidad de práctica sea un espacio donde las maestras de la USAER resignifiquen la concepción de la evaluación para la diversidad?*

Con estas preguntas, se puede después plantear el **supuesto de intervención** que propongo para dar solución al problema de investigación:

**La interdependencia positiva como elemento del aprendizaje cooperativo implementado en una comunidad de práctica docente, permite la reconstrucción y redefinición de conceptos de evaluación para la diversidad, favoreciendo la equidad pedagógica.**

Cabe destacar que la Comunidad de Práctica es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y también por lo que se aprende desde esta misma práctica.

Es así que nuestro **Objetivo general** sugiere “Crear las condiciones para que las maestras se visualicen como actores sociales de una comunidad de práctica”.

Ya que hemos definido nuestro objetivo de construir una comunidad de práctica con el equipo de trabajo de la USAER IV-61, ahora será necesario darnos a la tarea de recopilar el sustento teórico que las avala, por lo que en el Capítulo 3: **Las implicaciones del trabajo cooperativo en la USAER IV-61**, expondré las condiciones que deben promover dicha comunidad de práctica, haciendo hincapié en las características del aprendizaje cooperativo y especificando los tipos de interdependencia positiva, los cuales serán la base para la cohesión de grupo y el logro de nuestros objetivos.

De la misma manera explicaremos como el modelo que utilizó para la planificación se apoya sobre el modelo por *Unidades Didácticas* de Pere Pujolàs, las cuales son esencialmente programaciones de corta duración que se plantean en este caso con base a competencias docentes contrahegemónicas, donde todas las actividades planteadas son apoyadas sobre técnicas de aprendizaje cooperativo para fortalecer la interdependencia positiva y la comunidad de práctica.

A partir de lo planteado en el capítulo anterior sobre las condiciones que se requieren para promover la comunidad de práctica y definir las competencias contrahegemónicas que se van a desarrollar durante la implementación de las unidades didácticas, en el Capítulo 4: **La comunidad de práctica “un espacio para el encuentro con el otro.** Regresare al

desarrollo mi experiencia junto a los resultados obtenidos durante la implementación de las unidades didácticas.

Para analizar la información recuperada durante la intervención, se realizaremos un estudio sobre el contenido del dato empírico recolectado en las técnicas de aprendizaje cooperativo, fichas de trabajo del Consejo Técnico Escolar (CTE), diario, biogramas y entrevistas a docentes, etc. Para este análisis, utilizaremos un software de análisis cualitativo MAX QDA, con el fin de identificar las categorías teóricas, las cuatro que desarrollaremos son:

- ¿Qué son las fuerzas de poder saber?
- La problemática de los instrumentos en el proceso de evaluación: La fórmula más vale más.
- La estigmatización “los niños de USAER”
- Interpretaciones del principio de hospitalidad en la comunidad de práctica.

Ya desarrollados estas categorías y los resultados obtenidos durante la intervención; realizó un Capítulo 5: **Mi formación docente “Un camino inacabado”**, en esta parte de la tesis busco expresar como el proceso de aprendizaje en la Maestría me ayudaron a fortalecerme y convertirme en una docente- investigadora y mejorar mi práctica docente para promover prácticas inclusivas, para después describir aquellas dificultades que enfrente al momento de la intervención y concluir con algunas propuestas de investigación para realizar en un futuro cercano, ya que un docente- investigador se encuentra en constante búsqueda.

Después de desarrollar estos cinco capítulos finalizo con las conclusiones, las cuáles desarrollo en cuatro puntos, siendo una de ellas que con el trabajo continuo de la interdependencia positiva, la comunidad de práctica se convirtió un espacio para resignificar la concepción de la evaluación, siendo en estos momentos un punto de partida las técnicas de aprendizaje cooperativo ya que en el apartado de actividades de atribución en la unidad didáctica permitieron que las maestras pudieran dar sentido a las competencias contrahegemónicas en su práctica docente, por lo que, lo que se trabajaba en la comunidad se trasladaba a la orientación con los docentes en las escuelas primarias.

# CAPÍTULO I

## LA AUTOBIOGRAFÍA PROFESIONALIZANTE: UN ENCUENTRO CON MI SER Y ESTAR DOCENTE

*“Es la misma experiencia  
que nos dice que el arte de la narración  
está tocando a su fin”.*  
Walter Benjamin, El Narrador, 1936

### **Introducción**

En este primer capítulo quiero compartirles mi Autobiografía Profesionalizante, la cual es una narrativa con un enfoque de investigación, misma que tiene ciertas pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales, personales, descriptivas, analíticas y también sobre la reflexión de los datos bibliográficos que le dan un sentido a lo vivido.

Este capítulo me da la oportunidad de conversar con otras personas sobre mis experiencias pedagógicas, para que se apropien o vuelvan sobre ellas, las imaginen, las dibujen una y otra vez para después discutir las, enriquecerlas o inclusive rechazarlas. Para la selección de estas experiencias significativas elegí la modalidad de “cronología” la cual consiste en armar una secuencia de acontecimientos tomada por la experiencia que tuve en mi infancia con referencia a una inclinación por la docencia hasta cómo es mi práctica docente en la actualidad, momentos que pueden verse con mayor claridad. (Ver Cuadro 1.3: “Plan de escritura de la Narrativa y la Problematicación”) (Véanse este cuadro y los sucesivos como Anexos dentro del Informe Técnico).

En la narración de estas experiencias significativas, realicé una pequeña descripción de las situaciones problemáticas identificadas. No obstante estas están enfocadas en aspectos pedagógicos, ya que al mismo tiempo que relato lo que viví lo relaciono con las transformaciones que ha sufrido la Educación Especial a partir de las Políticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva y de las Propuestas Curriculares que me han tocado vivir de la Reforma Integral de Educación Básica al Plan 2011, con la finalidad de reconocer cómo todas estas experiencias han determinado mi ser y estar en la docencia.

## 1.1. Una ruta hacia una identidad docente<sup>6</sup>

Cada año egresan en México muchos jóvenes con la ilusión de iniciar su vida como docentes pero en mi caso, la pregunta es: ¿por qué ser docente?, será una cuestión de vocación, una tradición familiar o una profesión fácil. Sólo recuerdo que desde pequeña tenía una preferencia por jugar con mis primos a ser maestra, papel que todos nos peleábamos, ya que nos gustaba gritarle a los niños que fungían como alumnos y pedirles que hicieran lo que nosotros deseábamos, lo cual proyectaba el concepto que yo tenía de los docentes.

Pero, ¿de dónde surgió ese concepto? Recuerdo que siendo niña, brincaba de mi asiento cada vez que la docente lanzaba un grito al ver que alguien se movía de su lugar o se salía de ese ambiente normado ya que a los adultos se les respetaba y nada se les cuestionaba, aprendiendo que el que tenía la razón era la docente, por lo que no se le debía cuestionar sobre su conducta y que yo únicamente debía hacer lo que ella me pedía.

En los colegios religiosos en los que cursé mi educación básica siempre se buscó una uniformidad, cómo olvidar mi falda a cuadros cafés, mi blusa blanca, mi chaleco y suéter rojo con seis botones al frente, al igual que las calcetas blancas y un moño blanco que decoraba la coleta con la que todas las alumnas debíamos ir peinadas, lo cual mostraba esa homogeneidad al momento de realizar la ceremonia cada lunes, misma indumentaria que nos daba ese sentido de pertenencia al instituto.

Esta homogeneidad no quedaba sólo en el “hexis corporal”<sup>7</sup>, sino también en creencias, valores y tradiciones, ya que para poder ser parte de esta comunidad escolar, se requería ser mujer, practicar la religión católica, tener cierto nivel académico y económico, de tal manera que cualquier persona que no cumpliera con dichas características, le era denegado el acceso a la educación en dicha institución. Ante esta situación yo viví con una percepción negativa hacia la diversidad, ya que lo diferente era visto como algo malo, que debía ser rechazado.

---

<sup>6</sup>En esta parte se identifica la mimesis I que plantea Paul Ricouer que hace referencia a la precomprensión, donde se plasman rasgos estructurales, simbólicos (formas simbólicas, las cuales son procesos culturales que articulan la experiencia) y temporales (futuro-presente, futuro-pasado, futuro- futuro) que anuncian la trama.

<sup>7</sup> El hexis corporal hace referencia a: “el porte, los modales, la vestimenta, la tez, las formas de auto- presentación, esto es la apariencia física del profesor como conjetura sobre su identidad de clase”. Kaplan Carina Viviana (2009), “Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Buenos Aires, vol.7, No. 7, diciembre,

Al ingresar a la secundaria la intención de ser docente había quedado en sólo un juego, hasta que llegó el momento de tomar una de las decisiones más importantes en mi vida, la cual ha sido elegir una profesión. Aún recuerdo las clases de orientación vocacional, en donde nos explicaba la docente cada área de oportunidad que teníamos a partir de los tests, los cuales siempre me inclinaban a las ciencias sociales.

La psicología llamaba mi atención, no obstante, la idea de asistir a prácticas a un psiquiátrico me aterraba, ya que me daba miedo interactuar con gente con trastornos mentales, y sentía que podían agredirme, aunado a que su apariencia física me asustaba, lo cual ahora sé que son prejuicios que obstaculizan mi encuentro con el otro, porque este encuentro debería de ser de forma natural, en una condición de “no saber”.

Mi otra inquietud era la educación, circunstancia que no le agradó a mis padres, argumentándome que de eso me moriría de hambre, aunado al desprestigio que tiene el magisterio, lo que me llevó a pensar que la docencia es un asunto de vocación, en donde tu mejor pago es la satisfacción de saber que tu alumno ha logrado aprender.

Considero que este desprestigio se debe a la creencia en donde el único responsable de la calidad de la educación es el maestro, lo cual ha originado una amplia gama de responsabilidades que antes no teníamos mismas que han surgido de las altas expectativas que se tienen, por lo que actualmente hay un abismo entre lo que se espera de la escuela y lo que realmente hace y hay que preguntarse también si la escuela, por su propia lógica de funcionamiento al menos en nuestro mundo, puede hacer lo que dice que intenta hacer.<sup>8</sup>

Al mismo tiempo, considero que nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace, puesto que debemos estar conscientes que la educación no tiene una “perspectiva bancaria”<sup>9</sup> en donde únicamente se le deposita información a los alumnos, sino que se forman alumnos que desarrollan competencias para la vida además de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

A pesar de estos factores decidí ser docente, y fue así que llegué a la Escuela Normal de Especialización, para estudiar Educación Especial en el área Auditiva y de Lenguaje.

---

<sup>8</sup> Larrosa Jorge, (2002). *Pedagogía Profana*, Venezuela, Ed. Edu/causa, p.74

<sup>9</sup> Es una visión que anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Freire Paulo (2011), *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo veintiuno editores, p. 81.

Ya en la Normal, como actividad inicial nos preguntaron por qué habíamos decidido estudiar esa licenciatura. En ese momento, mis compañeros argumentaron que era debido a que conocían a personas con discapacidad, lo cual me hizo dudar si estaba en el camino correcto, ya que nunca había tenido contacto con la discapacidad, motivo por el cual me integré como voluntaria a una institución de personas con discapacidad motriz con lo cual descubrí que la discapacidad no es la que limita a las personas, sino más bien somos las personas quienes obstaculizamos el desarrollo de las personas debido a nuestros prejuicios, porque las categorías de los hombres no se dan de manera aislada, sino que surgen como consecuencia de la vida en sociedad, remitiéndome a las taxonomías socialmente construidas, las cuales son “signos de calidad y de valor de la persona, que se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente”<sup>10</sup>, ya que en la escuela, las representaciones de los docentes operan como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, así como de sus oportunidades en su futuro.

## **1.2. Un trayecto por los Servicios de Educación Especial**

Conforme transcurrió la licenciatura, el periodo de prácticas era más extenso, y de la observación pasamos al trabajo directo con los chicos, en donde la maestra de apoyo nos dio la oportunidad de entrar al grupo para reconocer al alumno con el que después trabajaríamos en el aula de apoyo, debido a que las prácticas eran principalmente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER),<sup>11</sup> servicio que estaba cumpliendo con los derechos de las personas con discapacidad, constituidos en las “*Normas Uniforme sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad*” el cual fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993, misma que planteaba normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en un firme compromiso moral y político para la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades.

Al igual que el principio de la Educación para todos, ofrecida por la UNESCO a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en 1994, bajo este marco político la Educación Especial en

---

<sup>10</sup>Kaplan Carina Viviana (2010). “Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones”, en *Revista Educación Lenguaje y sociedad*, Buenos Aires, vol. VIII No.7,p.105

<sup>11</sup>. Un servicio que proporciona apoyos a la escuela regular orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la eliminación y disminución de Barreras para el Aprendizaje y Participación.

México tuvo que reorientar sus servicios, por lo que surgen los Centro de Atención Múltiple (CAM) y a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), debido a que fue un punto de partida al acceso de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, teniendo la oportunidad de una formación en las escuelas regulares para que de esta manera pudieran tomar el lugar que les correspondía en la sociedad de aprendizaje, disminuyendo con ello la atención en Grupos Integrados.

En ese momento, la organización de la USAER se encargaba de desarrollar tareas de apoyo dirigidas al alumnado quien presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), entendiendo como necesidades educativas especiales al “conjunto de acciones requeridas para reestablecer las capacidades de aprendizaje cuando éstas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones o déficit en el desarrollo del alumno por dificultades graves de aprendizaje o debido a reiteradas experiencias de fracaso escolar”<sup>12</sup>.

Lo mencionado anteriormente se ve concretizado en el artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE, 2013), que dice:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”<sup>13</sup>

Detallando que en el caso de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. “Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”<sup>14</sup>.

Bajo este panorama, realicé varias prácticas en la USAER, hasta que en el último año de estudios en la Normal, tuve la oportunidad de realizar mi Servicio Social en el Centro de Atención Múltiple No.3, en donde, de manera inicial, me fue asignada una maestra de preescolar para que fuera mi tutora. No obstante, la maestra no quiso trabajar conmigo, así

---

<sup>12</sup>Puigdemívol (1997), cit. En Ardanaz Leonor (2004). *Escuelas inclusivas, Prácticas y Reflexiones*, España, Ed. GRAO, p.28

<sup>13</sup>Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, et.al (2014). Ley General de Educación, en “*El Diario Oficial de la Federación*”, México, p.18-19 en :<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

<sup>14</sup>Ibídem, p.19

que me reasignaron con el grupo de 4° que estaba bajo la responsabilidad de la maestra Luz María, la cual me recibió con una actitud entusiasta.

El grupo de 4° estaba conformado por 12 alumnos con diversos tipos de discapacidad como intelectual, motriz, autista, etc. De manera inicial, fue complicado realizar la planeación, puesto que todos los niños eran muy diferentes entre sí.

Si bien yo contaba con elementos teóricos, la maestra Luz contaba con un respaldo de muchos años de experiencia, lo cual hizo que nos complementáramos para el trabajo y pudiéramos lograr muchos avances con los alumnos, aunque para obtener esto, tuve que romper con muchos prejuicios como olvidar las agresiones del alumno André (alumno con trastorno de agresividad) cuando empezaba a lanzar los materiales por el salón, las cuales me provocaban deseos de salir corriendo del miedo o incluso esos olores peculiares que al inicio me provocaban asco, aunque lograr que esta alumna lograra avances durante la interacción me motivaran a continuar, dejando a un lado esa diversidad de aromas.

A pesar de todas las dificultades que enfrenté en el CAM, ha sido una de las mejores etapas de mi vida. No obstante, el CAM era como un mundo de la discapacidad, el cual terminaba dejando atrás al mismo, esto porque adentro, a pesar de las limitaciones de los alumnos, los mismos se ayudaban entre sí y, la mayoría de las docentes se esforzaba por promover ambientes de confianza con los chicos.

Si bien, la relación entre la directora y los docentes no era la óptima, éstos se esforzaban porque esos problemas no se vieran reflejados en el trabajo con los alumnos, digno de reconocer por la gran labor de las maestras del CAM, las cuales dejan a un lado la pena y hacen su mayor esfuerzo por mantener el interés de sus alumnos.

No obstante, algunos riesgos que se corren en el CAM son que “la persona con discapacidad en una escuela especial no adquiere el concepto real de la sociedad en la que debe vivir”<sup>15</sup>, debido que a la sociedad le resulta difícil incorporar en su seno a personas que no conoce. Considero, que en ocasiones los docentes que trabajaban sólo con población con discapacidad suelen perder la referencia de entorno en el que los alumnos se incorporaran en su vida futura, por lo que el sistema del CAM crea una sociedad segregada.

Por esta razón, hay que apostarle a “educar juntos a los diferentes”.

---

<sup>15</sup>Casanova María Antonia, et.al. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, España, Ed. La Muralla, p.17.

Después de mi experiencia en el CAM, en el 2009, unos meses antes de egresar de la escuela Normal, realicé el examen para la asignación de plazas docentes, mismo que se ha utilizado para evidenciar los bajos resultados obtenidos por los docentes. Sin embargo, aprobé el examen y fui asignada a la USAER IV-60, la cual está ubicada en la Colonia Valle Gómez, zona caracterizada por un alto nivel de delincuencia, debido a la mayoría de las personas se dedican al comercio informal de cosas robadas, dejando de ver el estudio como una inversión, ya que ellos se han dado cuenta que se gana más vendiendo que trabajando de manera formal, aunado a que la situación de pobreza los orilla a trabajar a edades tempranas.

Fue entonces que a los 21 años de edad me integro al mundo laboral como maestra de apoyo a la comunicación debido a mi perfil profesional. Al llegar al servicio me notificaron que atendería a cuatro escuelas, tres de ellas de nivel primaria y una secundaria, asistiendo a cada escuela un día a la semana, designando el jueves para las Reuniones Técnico Operativas (RTO).

Teniendo claro lo anterior, únicamente quedaba la duda de cuáles serían mis funciones. La respuesta que obtuve fue las referentes a las prácticas sociales del lenguaje, lo que me dejó más confusa ya que, en realidad nadie sabía qué era lo que yo tenía que hacer, puesto que en la USAER nunca habían tenido maestra de comunicación.

Con lo que respecta a la relación con mis compañeros, fue muy difícil incluirme al grupo de trabajo, debido a que la mayoría del personal se conocían desde hace mucho tiempo, aunado esto a que llegué con la etiqueta del “Programa de Alianza”, situación que les molestaba a éstos, puesto que no se les hacía justo que a mi corta edad fuera a adquirir mi base mientras que ellos no había podido adquirirla a pesar de tener muchos años de servicio.

La etiqueta del “Programa de Alianza” estaba enmarcada en un contexto de diferentes discusiones sobre la calidad educativa, por lo que en México se realiza una Alianza por la calidad de la educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), proponiendo una transformación por la calidad educativa, en donde la sociedad vigila y hace suyos los compromisos que reclama la transformación del Sistema Educativo Nacional, a través de cinco objetivos, siendo uno de ellos:

“Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes”.<sup>16</sup>

Es por ello, que cada año se realiza un examen a docentes para poder concursar por una plaza en los servicios de educación básica y especial, esta estrategia surge para romper muchas estructuras de corrupción, ya que durante muchos años en México estas plazas eran vendidas o heredadas a personas que no contaban con una formación pedagógica; por lo actualmente “hay que lograr los puntajes requeridos en el examen”, para obtener una plaza docente, coloco entre comillas esta frase porque ha surgido mucha polémica sobre la credibilidad del programa.

Al mismo tiempo, toma auge la evaluación misma que se extenderá a todos los aspectos educativos como son: procesos de aprendizaje, resultados de los alumnos, actividad del profesorado, procesos educativos, función directiva, funcionamiento de los centros docentes, inspección y las propias administraciones educativas.

Mientras nos apropiamos de estas nuevas formas, al mismo tiempo se origina una rivalidad entre los docentes en servicio y los maestros que apenas se integran, porque esto implica que los docentes tienen que fortalecer su trayecto formativo para poder ser competentes dentro de él, puesto que aún existen muchos docentes en servicio que no han concluido la escuela Normal o no están titulados.

Para la organización del trabajo, los compañeros me ignoraban porque no sabían cómo integrarme a su trabajo. Al no quedarme claras mis funciones se me dificultaban delimitar las cuestiones que me correspondían, por lo que en algunas ocasiones terminaba haciendo el trabajo de ellos.

En cuanto al espacio físico, las maestras de apoyo tenía un salón donde contaban con cierto mobiliario y un casillero para guardar el material; la trabajadora social tenía un escritorio y una cajonera en la sede; mientras que yo no tenía ningún espacio. Conforme pasó el tiempo, no sólo tuve que ganar un lugar en el equipo y mucho menos un lugar para guardar mis cosas; hasta que un día la trabajadora social me dio la sorpresa de que en su aula me había colocado una mesa y dejado una cajón para que yo lo utilizara, lo que me dio un mensaje de aceptación en el servicio y ese sentido de pertenencia.

---

<sup>16</sup>Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2002). *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, s.p., ver en [www.oei.es/pdfs/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf).

Esto me remite a lo necesario que es recuperar el sentido de comunidad, ya que a partir de ésta fortalecemos nuestro sentido de pertenencia en determinado grupo para “luchar con las tradiciones que las vinculan y los intereses que las separan por un futuro que mejore el presente”<sup>17</sup>; lo cual dará una base para la conformación de un trabajo colegiado, en donde podamos ser capaces de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas desde un marco democrático y plural, para generar culturas inclusivas en las escuelas.

Con respecto al trabajo en las escuelas, los docentes del grupo me daban listas inmensas de los alumnos que enfrentaban problemas en su expresión oral, por lo que comencé a aplicar una evaluación de competencias comunicativas para identificar los sonidos con los que los niños tenían problemas. Sin embargo, hubo cambio de directora y ésta me comentó que no podía intervenir con terapias a los chicos, puesto que eso es un enfoque clínico, por lo que debía abordar los procesos de escritura y lectura y, en los problemas muy severos, dar sugerencias de apoyos externos a los padres de familia.

Con esta experiencia, me di cuenta que necesitaba resignificar mi intervención, puesto que tenía un enfoque en torno al tratamiento de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, aludiendo a la diversidad a colectivos que tienen peculiaridades especiales, requiriendo un diagnóstico y una atención preferentes por parte de profesionales especializados.

No obstante, ahora la diversidad responde a un concepto que engloba a todo el alumnado de la escuela, y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tengan como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos de la escuela tanto personales, materiales, organizativos como curriculares.

Por lo que ahora no debo de situarme en los trastornos de lenguaje, sino en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que “Vivir es convivir, es conversar, hablar con los demás para saber quién soy y quién puedo llegar a ser sin complejos ni egolatrías y esto puede realizarse a través de la educación inclusiva”<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Murciano, Notó, et. al (2005). *La mediación escolar una estrategia para abordar el conflicto*, España, Ed. GRAÓ, s.p.

<sup>18</sup> Casanova María Antonia, et.al. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, Ed. La Muralla, p.49.

### **1.3. El Modelo de Atención de Educación Especial. ¿Una transición de las Necesidades Educativas Especiales a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?**

Cuando nuevamente creí que tenía claras mis funciones, llega a los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal el nuevo Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), modelo que daba pie a la sustitución del concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que son factores que pueden marginar o excluir a los alumnos, mismos que surgen de las interacciones entre el niño y sus contextos (escolar, áulico y socio-familiar).

Las BAP se identifican mediante un análisis crítico sobre las acciones, y a diferencia de las N.E.E, éstas no son originadas por el sujeto, sino que son condiciones de vida que implican a todo el alumnado, por lo que en este momento, la intervención no sería directa con el alumnado sino más bien con el docente. Esto sucede cuando los maestros por desconocimiento no flexibilizan su planeación para hacer participe en el proceso de aprendizaje a un alumno con discapacidad auditiva, aquí estaríamos hablando de que hay una barrera metodológica que habría que trabajar con el docente; descartando con ello que el problema emerja del alumno.

Para llegar a definir este concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, la educación ha tenido que transitar por varias políticas, tanto internacionales como nacionales. De manera inicial, con la *“Declaración de los Derechos Humanos*, con la que se garantizaba el acceso, retomando así la calidad en la educación para todos los sujetos, situada en los cambios sociales y tecnológicos que el mundo demanda.

Para 1990 en Jomtiem, Tailandia, los organismos de las Naciones Unidas acuerdan celebrar la “Conferencia Mundial de la Educación para Todos” con el objetivo de satisfacer las necesidades de enseñanza básica. Cabe mencionar, que tuvo lugar en un contexto de crisis en la educación mundial. Con respecto a América Latina, aumentó el índice global de escolarización, pero la baja calidad de la enseñanza sigue siendo un obstáculo, por lo que para el año 2000 se establece en el Marco de Acción de Dakar que se requiere:

“Un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación en las políticas educativas públicas nacionales, acciones para mejorar la cobertura en educación

inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad excluidas por razones individuales”.<sup>19</sup>

Cabe señalar que el MASEE, se fundamenta en tres enfoques: el Modelo Social de la Discapacidad, el Paradigma Ecológico y la Escuela como Totalidad, mismos que impulsan una operatividad (organización de funciones, acciones y actuaciones acompañadas de nuevos significados) para la atención educativa de la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, aunado a la Educación Inclusiva, la Articulación de la Educación Básica (Plan 2011) y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Se le da importancia al Plan 2011, debido a que el apoyo de la USAER es de orden curricular, el cual tiene la finalidad de posibilitar las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento en el proceso de planeación considerando los enfoques de cada asignatura y en la diversificación de la enseñanza, a partir de la construcción de contextos capaces de atender a la diversidad proporcionando oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias de todos, situación que vendría a romper mi esquema y el de las escuelas, ya que por mucho tiempo se centró la atención en el niño, que era más sencillo puesto que al alumno se le llevaba al aula de apoyo donde se le brindaba una atención personalizada y regularizadora.

No obstante, ahora debía de impulsarse la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, a través de una planificación realizada colaborativamente.

Es preciso señalar que no todos los autores toman la postura de ver a las BAP como una transición de las BAP, un ejemplo de ello son las dos posturas de la Educación Inclusiva, mismas que García denomina como radical y moderada<sup>20</sup>:

- Postura radical: se elimina el concepto de NEE y se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación; de manera un tanto imprecisa, se tolera mal a los profesionales de EE en las escuelas, por sus prácticas segregadoras. Se busca que los docentes regulares se responsabilicen por el aprendizaje de

---

<sup>19</sup> SEP, DEE (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, México, p.26.

<sup>20</sup> García, et.al. (2013) en Cedillo García Ismael y Romero Contreras Silvia (2013). “Educación Especial en México. Desafío de la Educación Inclusiva”, en *Red Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia Escolar*, vol. 7, núm.2, p.p. 85-86.

todos los alumnos y que se evite la identificación de los alumnos que requieren apoyos adicionales

- Postura moderada: admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niños, por lo tanto mantiene vigente el concepto de NEE. Busca que coincidan la educación inclusiva y la integración educativa

Ante esta aportación de García podemos notar que la nueva forma de trabajo de la USAER se inclina por una postura radical, misma que ocasionó una barrera con los docentes, porque cuando empezaba a observar la dinámica dentro del aula, los maestros creían que iba a juzgar su trabajo, por lo que al tocar la puerta algunos me recibían con una mueca y otros inclusive me impedían el paso a su aula invitándome mejor a llevarme al alumno al aula de apoyo pero, cómo explicarles la nueva forma de acompañamiento si ni siquiera a mí me quedaba clara, lo que hizo que me cuestionará ¿Cuál es la misión de una USAER? encontrando la siguiente respuesta en el MASSE:

“Un servicio que es una instancia técnico-operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, el cual proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se genera en los contextos”.<sup>21</sup>

No obstante, para determinar los apoyos, comenzamos a recopilar información para realizar los análisis contextuales donde descubrí en el contexto escolar que la mayoría de las escuelas se determinan como inclusivas al dar la inscripción a alumnos con algún diagnóstico de discapacidad.

No obstante, en las aulas era triste ver y oír cómo algunos docentes agredían a los alumnos que enfrentaban BAP, porque estos no cumplían con sus expectativas, diciéndoles enfrente de mí que eran unos burros y que mejor deberían de estar en una escuela de educación especial con los demás “niños enfermitos”, situación que me provocaba enojo. Por ello cuando entraba al aula, intentaba incluir a los niños en las actividades para que los docentes reconocieran sus áreas de oportunidad.

---

<sup>21</sup> SEP, DEE (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, México, p.127.

Al querer incluir a los alumnos adopté una actitud de protección hacia ellos y empecé a ver al maestro como un enemigo al que tenía que vencer para poder integrar al alumno y, en este momento fue que yo empecé a clasificar a los docentes como buenos y malos.

Si bien, “el apoyo entre profesores en el aprendizaje cooperativo constituye el eje central en la calidad de la educación inclusiva, enmarcado no sólo en la relación entre profesores y/o alumnos, sino también en los padres de familia quienes comparten valores y percepciones sobre el acto educativo”<sup>22</sup>. Suele pasar en las escuelas, que cuando hay alguna problemática con algún niño que enfrentan BAP, se remite inmediatamente a nuestra aula comentando la problemática del alumno en donde la docente concluye diciendo, “pues te dejo al niño porque es de la USAER”.

La frase “El niño de la USAER” encierra la creencia de que el equipo de la USAER es el único responsable de los alumnos que están en la estadística, puesto que consideran que el equipo es el culpable de que se incluyan alumnos en situación de vulnerabilidad, argumentando que antes de que llegara la USAER a las escuelas, no había este tipo de alumnos.

Para clarificar más esta idea, investigué con una docente cómo era antes la atención de los alumnos que enfrentaban problemas de aprendizaje, comentándome que antes nadie les explicaba cómo trabajar con esta población, orientándose únicamente mediante el diagnóstico médico que llevaban los padres de familia, por lo que ahora es una ventaja contar con el servicio de la USAER, ya que es el apoyo del maestro.

No obstante, no hay que olvidar que la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado es de toda la escuela, ya que hay maestros que aún no logran concientizar esta situación como es el siguiente caso:

*Aún recuerdo que, durante el primer año de trabajo en la USAER IV-60, un lunes, el maestro de español en la secundaria, subió al aula de la USAER en busca de una de mis compañeras para que apoyara a un alumno con su exposición; al no encontrarla, me pidió que le ayudara ya que el alumno enfrentaba problemas de lenguaje. Al entrar al grupo, se sentía un ambiente tenso, en donde todos los alumnos estaban en silencio; al pasar las*

---

<sup>22</sup>Moriña (2004), cit. En Casanova María Antonia, et.al. *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, España, Ed. La Muralla, p.136.

*alumnas se les entrecortaba la voz y esa voz comenzaba a ser más baja en cuanto el maestro comenzaba a cuestionarlas.*

*Posteriormente llegó el turno de Giovanni, un joven temeroso se levantó y pegó en el pizarrón su lámina con el tema “El cáncer de Seno”, el cual reflejaba el compromiso del alumno ante el trabajo, el cual contaba con un resumen del tema con sus ilustraciones. Antes de que el alumno empezara a hablar, el maestro le dijo irónicamente, “aquí está tu maestra de la USAER para que te ayude porque sin ella no puedes hacer nada.”*

*Durante la explicación, Giovanni realizó varias pausas debido a su problema de lenguaje y cada vez que pasaba esto, el maestro me decía, ande maestra ayúdele, o de plano me cuestionaba con términos clínicos que manejaba el alumno durante su exposición, tratando de evidenciar mi desconocimiento con respecto al tema.*

*Conforme siguió la exposición, el docente comenzó a gritar al chico, ¡habla más fuerte!, ¡explica esos dibujos!, observando cómo los ojos del alumno se empezaron a nublar de las lágrimas con una voz cada vez más baja aumentando sus dificultades de lenguaje, situación que empezó a llenarme de impotencia y coraje, ya que no quería reaccionar igual que el docente frente al grupo.*

*Al concluir la actividad, el docente me dijo que el chico lo había hecho muy mal y que le pondría calificación de 6, porque esa era la única calificación a la que podían aspirar los chicos de la USAER, motivo por lo cual traté de explicarle al docente que a pesar de que los alumnos estén en la estadística de la USAER, es necesario reconocer las características de los mismos, puesto que los factores por los que ingresan a la USAER son multifactoriales, respondiéndome él que conocerlos era mi obligación porque yo era la especialista y no él, a lo que respondí que él me podría dar mayores referentes respecto al grupo puesto que él está más tiempo con ellos. Ante mi insistencia, me empezó a mencionar todo lo negativo del alumno y erróneamente se me ocurrió decirle: “¿y usted qué ha hecho?” con la intención de no repetir estrategias, sin imaginar que el docente pensó que estaba devaluando su trabajo, lo que causó una gran molestia en él, tomándome del brazo y mostrándome los trabajos que tenía pegados al tiempo que me decía, “Mira, ve ¡cómo sí trabajo!”.*

*Al observar lo molesto que estaba en donde me pedía le diera una solución, le solicité su planeación, siendo la gota que derramó el vaso, puesto que el maestro tuvo que aceptar*

*que no hacía planeación y que sólo se dedicaba a responder el libro de texto; motivo por el cual me dio todos sus libros para que los checara sin quererme especificar en qué tema iba.*

*Al regresar para darle una respuesta, me dijo que no quería trabajar conmigo, que únicamente con mi compañera de apoyo, situación que molestó a mis compañeros de la USAER, puesto que ellos me comentaron que les había costado mucho trabajo que les permitiera el acceso a su aula. Cabe mencionar, que el docente es líder dentro de la escuela y comenzó a comentar lo sucedido lo que ocasionó que presentaran una predisposición para ya no trabajar conmigo.*(Relato de las experiencias significativas en mi práctica docente).

Ante esta situación, ¿cómo iba a orientar mi intervención de una manera corresponsable con la escuela? cuando se había fracturado la relación, y aún más ¿cómo promovería que la escuela fuera un espacio formativo donde se construyen experiencias de aprendizaje de calidad?, cuando dentro de las aulas no se está observando a la diversidad como una forma de enriquecimiento, sino más bien como un obstáculo, puesto que aún se tiene la concepción de que los niños con problemas de aprendizaje disminuyen la calidad educativa de una escuela.

Las escuelas de calidad se definen de esta manera: “por un aprendizaje en profundidad y activo, por el énfasis en un rendimiento auténtico, la atención al desarrollo y a la diversidad, por las oportunidades para el aprendizaje cooperativo, una perspectiva de colaboración en todo el centro escolar, estructuras para el cuidado personal y el apoyo al aprendizaje para la democracia y las relaciones con las familias y la comunidad”.<sup>23</sup>

Otra situación que me preocupó a partir de esta experiencia fue la visión de la evaluación y el respeto a los procesos de aprendizaje, ya que esta visión se aleja de una evaluación formativa y lo más frustrante en ese momento fue que, al negarse el docente a trabajar conmigo y debido al miedo que sentía por la manera violenta con que se relaciona con las personas, en ese ciclo escolar ya no se pudo hacer nada en beneficio de los alumnos.

---

<sup>23</sup> Darling- Hammond (2001), cit. En Casanova María Antonia (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*, España, Ed. La Muralla, p.133.

Lo que me lleva a pensar que: “se evalúa para aprobar y no para aprender”, ya que existe una resistencia al cambio en los procedimientos de evaluación, debido a que durante mucho tiempo la evaluación ha sido utilizada:

- Como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Para enjuiciar globalmente a la persona.
- Como una forma de castigo o sanción.

Esto me indica que estamos aplicando una Evaluación Burocrática que consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda, olvidando que detrás de cada número hay un alumno que se desarrolla, madura y aprende singularmente. No obstante, los alumnos aprenden que obedecer al profesor y decirle lo que éste espera oír es mucho más rentable que expresar sus propias opiniones, aprenden que, si se hacen demasiado visibles o protestan en exceso estarán sujetos a un mayor control, cuestión que me lleva a recordar la “Teoría de la Complejidad de los Problemas”.

Esta Teoría no deriva únicamente de la singularidad de las personas y los contextos sino también de la diversidad de los efectos, mismos que pueden ser no deseados y con objetivos no previstos<sup>24</sup>. Por lo que, si los profesores somos distintos, los alumnos son diferentes y los contextos sociales son heterogéneos, los efectos educativos también serán únicos, originales y diversos. Ante esto, no podemos olvidar que la evaluación y la toma de decisiones son cuestiones clave para la enseñanza, convirtiéndose la evaluación en un poderoso instrumento para ayudar a que el alumnado aprenda.

Ya que no podemos olvidar que: el aprendizaje no se produce mediante saltos en el vacío, sino asentando las nuevas adquisiciones en estructuras anteriores. Por lo que resulta preciso que el profesor conozca profundamente la situación particular de cada alumno con objeto de motivarle hacia nuevos aprendizajes, con base en lo que ya posee y en lo que desea conocer, puesto que al final es el alumno quien construirá su próximo conocimiento apoyado y dirigido por el profesor.

Por ello, cada decisión que adoptemos en cuanto al funcionamiento de un centro escolar debe apoyarse en la evaluación. De lo contrario, sería una irresponsabilidad y un hacer azaroso, que puede llevar a la pérdida de un tiempo irrecuperable para generaciones

---

<sup>24</sup>Ballester Margarita, et.al.(2005). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Ed. GRAÒ

completas que no tendrán de nuevo una oportunidad de “repetir” ni de “recuperar” los años pasados.

Fue en este momento en donde reflexioné sobre el impacto de mi trabajo en el logro de los aprendizajes y, me di cuenta que hemos avanzado para que los alumnos que enfrentan BAP tengan acceso a las escuelas e incrementen sus habilidades sociales, pero no para que sean consideradas sus necesidades de aprendizaje, por lo que éstos llegan a la secundaria sin haber consolidado las herramientas básicas de aprendizaje (escritura, lectura y cálculo), lo que hace parecer que la educación inclusiva es una simulación.

#### **1.4. Las implicaciones de la Reforma Educativa en el marco del Plan 2011.**

Si bien, en la secundaria las situaciones se complicaban, ahora tendría que darle prioridad a las tres primarias; ya que en ese ciclo escolar se comienza a implementar en 1º y 6º grados la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Sin embargo, hay que recordar que los nuevos modelos educativos (modelo por competencias, modelo neoliberal) no dejan de ser meros arreglos superficiales que perpetúan el paradigma simplificador, mecanicista y fragmentado de fondo, llegando a los docentes como una imposición y con muchas controversias, puesto que todos pensábamos que era un modelo para formar sólo obreros, aunque en realidad ¿dónde surge este modelo de competencias?

Tras hacer una búsqueda de las definiciones de competencia, encontré que no es algo nuevo en el discurso pedagógico, en realidad hace su aparición en la segunda mitad del siglo XX, en distintas disciplinas:

- Lingüísticas: competencia lingüística (Chomsky)
- Psicología: competencia cognitiva (Piaget)
- Antropología social: competencia cultural (Levi-Strauss)
- Sociología: competencia de los miembros del grupo (Garfinkel)
- Sociolingüística: competencia comunicativa (Dell Hymes)

Pero en el periodo de 1996-2003, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) fue promovido por la OCDE para establecer un marco para la evaluación de las competencias clave vinculado con INES y PISA.

La finalidad del proyecto DeSeCo es dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar competencias clave y un sólido fundamento para desarrollar indicadores estadísticos de competencias individuales definiendo las competencias bajo dos perspectivas:

Vista desde afuera: habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una u otras actividades.

Vista desde adentro: construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, de conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción.

Las competencias tienen una doble perspectiva: una ***funcional***, que hace referencia a la resolución satisfactoria de tareas y otra ***estructural***, misma que se enfoca en la configuración de un espacio mental surgido de la combinación ordenada de distintos componentes, tanto cognitivos como no cognitivos.<sup>25</sup>

Estos componentes cognitivos y no cognitivos, dan paso a nuevos términos que todos desconocíamos y al visualizar a la USAER como el experto, las escuelas empezaron a recurrir a nosotros para aclarar dudas, por lo que fue necesario inscribirme en los diplomados de la RIEB para poder contextualizarme siendo ahí donde descubrí las competencias para la vida y por asignatura, así como algunas formas de planear por proyectos, análisis de casos y el Aprendizaje Basado en Problemas, etc.

Como dice Paulo Freire<sup>26</sup> "Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores", por consiguiente "*Hay competencias y competencias*"<sup>27</sup>

Ya que no es la palabra la que debe de espantar, sino más bien, lo que se ponga dentro (cómo se entienda y cómo se emplee). Las competencias básicas pueden contribuir al incremento de la equidad en la educación pública, siendo preciso mencionar que el concepto de competencias no tenía como única finalidad facilitar la resolución del

---

<sup>25</sup>cf. Rychen y Salganik (2006), cit. En Moya Otero José, et.al.(2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*, España, Ed. GRAÓ, p.37.

<sup>26</sup>Freire Paulo (2011). *El grito Manso*, Uruguay, Ed. Siglo XXI editores, p.54.

<sup>27</sup>Perrenoud (2002), cit. En Moya Otero, et.al. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*, España, Ed. Grao, p.22.

problema teórico, sino que buscaba dotar el concepto para orientar las decisiones que convendrían para la resolución del problema principal.

Como podemos observar, existen muchos argumentos pedagógicos de competencias, pero la que yo prefiero es la siguiente: tipo de aprendizaje que permite a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con diferentes tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Al ser tan extenso el término de competencia, a muchos docentes se le complicó entender la conceptualización de ésta, por lo que en ese periodo me desesperé con los docentes, porque en muchas ocasiones creí que fingían el desconocimiento de algunos elementos para que la USAER terminara realizando sus actividades. No obstante, en los diplomados pude identificar por el tipo de formación, que muchos docentes en realidad no sabían cómo realizar una planeación, ya que ellos únicamente realizaban una bitácora de actividades.

“Los buenos docentes no son simples expositores carismáticos y persuasivos. Más bien, comprometen a sus estudiantes en sólidas tareas cognitivas y sociales y *les enseñan a utilizarlas productivamente*”.<sup>28</sup>

Es de suma importancia la interpretación que realizamos respecto al concepto de competencias básicas, ya que ésta tiene dos consecuencias: una en la estructura de tareas y otra en el contexto en el que se desarrollan las tareas, por lo que la labor de los profesores y de los alumnos para desarrollar un currículum está mediada por las formas de trabajar con él, ya que esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene y de los posible resultados en función con la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden.

Después de esto, en el primer diplomado para maestros de Primaria, RIEB 2009, impartido en los Centros de Maestros del D.F., hubo un gran índice de deserción debido a los retos originados el realizar la planeación, aparte de los elementos que no se alcanzaron a revisar, ya que el tiempo que se designó para el diplomado fue breve y en muchas ocasiones no se profundizaba en los temas.

---

<sup>28</sup>Joyce, Weil y Calhoun (2002), cit. En Moya José, et.al.(2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas, España*, Ed. GRAÓ, p.29.

Para el ciclo 2010-2011, en 2° y 5° grados, no fue tan difícil implementar el trabajo por competencias, puesto que la mayoría de los docentes ya había tomado el diplomado, y reconocían las cinco competencias para la vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, retomando los aprendizajes esperados como referentes para la planeación y evaluación en el aula, mismos que están englobados en cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

En ese mismo ciclo escolar decidí no inscribirme al diplomado porque consideraba que era suficiente con lo que había aprendido en el diplomado anterior, porque ya conocía la estructura de trabajo no obstante, durante el acompañamiento con los docentes me percaté que estaba revisando materiales que yo desconocía por lo que decidí incorporarme al diplomado.

La planeación se realizó por todos los docentes en el diplomado. Sin embargo, no lograban traspolarla a las aulas, ya que reconocieron que se requería de mucho tiempo para planear con base a proyectos, o en su defecto pensaron en trabajar por proyecto al retomar los que se proponían en las lecciones de los libros de texto.

Si bien en primaria todos nos arriesgamos a trabajar con la metodología por competencias, en secundaria hubo una resistencia total e incluso los programas de la Reforma de Educación Secundaria (RES) fueron ignorados por completo y seguimos trabajando con los programas anteriores o con los libros de texto como una herramienta única.

Planificar por proyectos sigue siendo un reto, porque nos demanda salir de un aislamiento de la sociedad que ya no resulta necesario ni oportuno. Actualmente, se requiere de un aprendizaje situacional, conceptualizado en función de la estructura de tareas académicas, por lo que la escuela debe favorecer la creación de situaciones que permita una inmersión dirigida a las prácticas sociales y culturales.

En el momento de implementar las planeaciones, los padres de familia, empezaron a acercarse a los docentes o aprovecharon las juntas de firma de boletas para expresar su inconformidad ante la nueva forma de trabajo, ya que mencionaban que los niños no trabajaban en los cuadernos, o en el caso del primer grado no había planas con las carretillas,

por lo que tuvimos que explicarles que existía un nuevo plan de estudios y que por ello la metodología de trabajo ahora es diferente.

Este tipo de problemas los podríamos evitar si retomáramos el compromiso de escuela-familia, en donde no se limita la participación de los padres de familia a la gestión pública de los centros educativos, si no que compromete seriamente a las familias en la consecución del éxito escolar facilitando la construcción de un currículum con base en competencias que permitan integrar el currículum formal, no formal e informal con lo cual podemos concretizar en el principio pedagógico “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela”.

Para el inicio del ciclo escolar 2011-2012, nos encontramos con la noticia del Acuerdo 592, que se refiere a la Articulación de la Educación Básica, provocando muchas molestias, ya que apenas comenzábamos a entender la RIEB, cuando de pronto todo volvía a cambiar. Sin embargo, al volver a tomar el diplomado para 3º y 4º grados, nos dimos cuenta que habían cosas similares, porque procedían del mismo fundamento teórico, aunque sí eran nuevos los principios pedagógicos, lo que para mí ahora son como los diez mandamientos, los cuales son:

“Condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”.<sup>29</sup>

A partir de estos principios pedagógicos fue más fácil que los docentes de primaria reconocieran las debilidades que tenían al momento de organizar sus clases, ya que cuando se les hacían orientaciones con respecto a estos elementos, no les encontraban la funcionalidad. A pesar de que no retomaban estos elementos, los niños seguían aprendiendo. No obstante, “Cuando un alumno queda por debajo de lo que se espera de él, resulta mucho más cómodo, sobre todo para el profesor, echar la culpa-causa a la torpeza, falta de interés o pereza del alumno que a la torpeza del profesor al ser capaz de crear el interés y el deseo de aprender de sus discípulos, pero significaría que el profesor se convirtiera literalmente en un compañero de aprendizaje del alumnado”.<sup>30</sup>

Ya para este ciclo, el verdadero problema que se tuvo fue que no había materiales impresos, por lo que los programas debían descargarse de internet, los libros de texto llegaron exactos para los alumnos, por lo que los docentes tenían que pedir prestados sus

---

<sup>29</sup>Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011*, México, p.23.

<sup>30</sup> Fernández Pérez M. (1999). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Madrid, Ed. Morata, p. 65.

libros para planear, y los libros de texto no coincidían con los aprendizajes esperados de cada bloque.

Estas dificultades en los libros de texto surgen del proceso que se requiere para su elaboración, ya que pasan por un examen político y educacional. No obstante, no hay que perder de vista que la donación influye en la elección, lo cual me hace remitir, cuando los activistas conservadores consiguieron presionar a las editoriales de los libros didácticos para alterar ciertos aspectos (autocensura) ya que el libro era quien definía el estandarizar currículum en las escuelas (conocimiento legítimo) con el objetivo de desanimar la “oposición”.

Al ser el trabajo por proyectos, se necesitó recurrir al trabajo colaborativo, por lo que fue común observar que los niños en ese momento se sentaban en mesas de trabajo de cuatro a seis integrantes, aunque al implementar esta forma de trabajo se detonaron muchas situaciones de indisciplina, por lo que los docentes retomaron la organización del grupo en filas. No obstante, “el aprendizaje cooperativo es en esencia, el proceso de aprender en grupo, es decir, en comunidad”.

“Pero el poder inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica, primero vivenciar en uno mismo esta forma de apropiación del conocimiento, el desarrollo de habilidades, de actitudes y de valores”<sup>31</sup>.

Para tener más éxito con el trabajo colaborativo, es conveniente retomar el principio pedagógico: “trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”. Planteando, que es necesario que la escuela enriquezca sus prácticas tomando en cuenta que son inclusivas, definiendo metas comunes, un liderazgo compartido, el cual permita el intercambio de recursos, responsabilidad y corresponsabilidad en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Este cambio de visión hacia el trabajo por competencias, fue más sencillo para los docentes que tenemos pocos años de servicio, ya que en la escuela normal nos estaban formando con un perfil donde el docente no era un transmisor de conocimientos.

Actualmente, el docente debe crear ambientes en donde los alumnos sientan que se cuenta con ellos, necesitan sentirse apreciados, valorados por lo demás y por sí mismos. Estos son aspectos básicos para una acción educativa respetuosa con la diversidad, por lo que el docente debe abandonar modelos tradicionalistas para ser un maestro mediador de

---

<sup>31</sup> Ferreiro y Calderón (2005), cit. En Casanova María Antonia, et.al. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*, España, Ed. La Muralla, p.139.

situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que estos “aprendan a aprender”, en un proceso de interacción constante.

Como podrán notar en mi narrativa, a partir del 2009 hasta el 2011, la prioridad para la USAER al igual que para las escuelas fue la Reforma de Educación Básica, por lo que de forma indirecta se fue dejando de lado la creación de las prácticas inclusivas a pesar de que el principio pedagógico número ocho, refiere que hay que favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

Ante esta situación, la zona de supervisión de educación especial a la que pertenezco propuso en una junta de consejo técnico realizar un proyecto de integración de alumnos del CAM a la USAER, ya que se ha observado que por diversos factores en el CAM hay alumnos que cuentan con las competencias necesarias para integrarse a una escuela regular, que aunque era un reto muy difícil, decidimos tomarlo.

Cuando entré a los grupos para conocer a los alumnos y seleccionar a los posibles candidatos que pudieran integrarse a una escuela regular, me percaté que había niños que tenían consolidado el proceso de lecto-escritura, ni tampoco tenían un diagnóstico de discapacidad, situación que me llevó a investigar las razones que los habían orillado a llegar ahí.

Al conversar con las docentes del CAM, muchas expresaban que no entendían por qué los niños estaban en ese sistema escolarizado, puesto que no identificaban que enfrentan BAP, y otras docentes no compartían la idea en que se les integrara, ya que dentro del aula ellos fungían como monitores de sus compañeros, haciendo notar que no tenemos la cultura de ver al CAM como un servicio transitorio para los alumnos.

Al platicar con los padres de familia, éstos mostraron rechazo hacia la propuesta que se les ofrecía, argumentando en su mayoría que sus hijos ya habían estado en escuelas regulares con el apoyo de la USAER, y que sus hijos habían sido excluidos e incluso violentados dentro de las aulas y que no habían logrado aprendizajes significativos, lo que me llevó a concluir que aún las estructuras de las situaciones de enseñanza aprendizaje en la escuela regular no son lo suficientemente variadas y flexibles como para posibilitar que los alumnos accedan a currículum.

También, puedo rescatar que nos falta fomentar valores para la convivencia (igualdad en la diversidad, autonomía, justicia, multilingüismo, dignidad, tolerancia, amistad, respeto

y cooperación) mismos que se complementan con las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Ante el rechazo a la propuesta de inclusión, se hizo una reunión en donde los padres de los niños que son atendidos por nuestra USAER contaron sus experiencias exitosas, para que los padres de los niños del CAM se convencieran que las escuelas sí propiciaban espacios inclusivos. Finalmente, los niños del CAM asistieron a las escuelas primarias, en donde se les recibió con algunas dinámicas, y algunos padres del CAM quedaron impresionados al ver cómo los niños de las escuelas recibieron a sus hijos y de cómo interaccionaban.

Finalmente, en una Junta del Consejo Técnico, se les comentó a los docentes de las primarias acerca del proyecto de integración, situación que no les agradó, expresando ellos mismos, “que si apenas podían con los niños que tenían en la escuela, cómo era posible que quisiéramos más niños que enfrentaran BAP”.

A pesar de todos los esfuerzos, ningún padre de familia decidió inscribir a su hijo en una escuela regular, a pesar de que el principio pedagógico “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” menciona que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.<sup>32</sup>

También, en esta experiencia reconocí que nos hace falta mucho trabajo para que la diversidad no sea vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos inspirado en este derecho fundamental, ya que el Plan 2011, señala que:

“La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva”.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011*, México, p. 39.

<sup>33</sup>Ibídem.

Es pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas, sus visiones y conocimientos del mundo, mismo que se incluyen en el desarrollo curricular.

Es inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

Otra cosa a reflexionar, son las expectativas que ponen los padres en el servicio de la USAER y de cómo no logramos cubrir con ellas. Es por ello que muchos alumnos terminan en CAM a pesar de que ahí los alumnos no logran potencializar todas sus competencias como lo podrían hacer en un contexto regular y terminan siendo las niñeras de sus compañeras. También, manifiesto que no hemos logrado sensibilizar a los docentes con respecto a los chicos que enfrentan barreras, ya que sin conocer a los alumnos del CAM, ellos se negaron a su integración, ya que de otra forma se hubieran percatado de que los niños del CAM tenían muchas más habilidades que los niños que tenemos integrados en este momento.

La mayoría de los maestros en servicio tenemos un conocimiento limitado de estrategias de evaluación formativa, y seguimos pensando en la evaluación como un proceso que sirve principalmente para calificar. Aunque para que exista una evaluación es indispensable dos momentos: una explicación con relación a lo que se espera que el estudiante logre y una buena devolución a lo largo del proceso de trabajo para alcanzar dichos logros.

Las contradicciones del currículum, donde se puede observar que la educación ha pasado por varias transiciones siempre en beneficio de la calidad educativa, por lo que el currículum ha tenido que resignificarse a partir del énfasis de algunos criterios los cuales son:

- Favorecer el desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural.
- Adaptarse a las peculiaridades e intereses de los alumnos.
- Compensar las desigualdades sociales y el desarrollo de capacidades de cada uno.
- Preparar a los alumnos para su inserción laboral.

Sin embargo, durante mucho tiempo se consideró pertinente que los alumnos que enfrentaban BAP, no deberían encontrarse en la misma aula que los alumnos regulares, ya

que estos no contaban con la capacidad de poder desarrollar el currículum vigente. Por ello, su formación era bajo un modelo asistencialista o rehabilitatorio hasta que se reconoció “que los sujetos con discapacidad son educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares”<sup>34</sup>

No obstante, la SEP considera prioritario ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso para reducir las desigualdades, e impulsar la equidad y la pertinencia, aunque para lograr esto, se requiere resignificar las formas de concebir el currículum, el cual es definido por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) como:

“El conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”<sup>35</sup>.

Con esta definición, se puede observar que el currículum es el eje rector de la práctica docente, la cual con mi experiencia he confirmado que tenemos una preocupación por abordar todos los aprendizajes esperados sin importar si los alumnos han accedido -de ahí esa frase-: “Yo, ya terminé el programa, los niños quién sabe”. Sin embargo, este tipo de comentarios no deberían ser válidos, ya que la Articulación de la Educación Básica asume los principios de la Educación Inclusiva, en donde se reitera el derecho de todos los alumnos a una educación en la escuela de su comunidad, sin que sea una limitante tanto sus condiciones personales, sociales, como culturales, etc.

Al retomarse los principios de educación inclusiva, la escuela debe ser un espacio en donde se asuma la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades para poder minimizar las barreras para el Aprendizaje y la Participación.

No obstante, la realidad es que en la actualidad no es ese espacio inclusivo, puesto que los alumnos que enfrentan BAP son inscritos en las escuelas por obligación, no por convicción, a pesar de que los servicios de la USAER ha tratado de sensibilizar por años a las escuelas para que incluyan a los niños pero, ¿será acaso que la estrategia de vendarles los ojos a los docentes, inmovilizarles un brazo, ponerles unos tapones en los oídos para simular una discapacidad han quedado obsoletos?. Yo, en particular considero que sí, ya que la diversidad va más allá de la discapacidad.

---

<sup>34</sup>García Pastor (1993) cit. En. SEP (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, México, Ed. Uno, p.24.

<sup>35</sup> LOGSE (1990), cit. En CabrenzoDiago Jesús, et.al. (2007). *Atención a la diversidad, teoría y práctica*, Ed. Pearson Prentice Hall, p.12.

La misma situación sucede con los cuestionarios para reconocer el estilo y ritmo de aprendizaje, ya que al final quedan guardados al fondo de una carpeta, sin retomarse al momento de realizar las secuencias didácticas.

Esta situación me hace recordar cómo la planificación recobró su auge con el Plan 2011, ya que incluso marca doce principios pedagógicos que son las condiciones esenciales para la implementación del currículum, mismos que me parecían una tarea muy ambiciosa, ya que en esos momentos me conformaba con que los maestros entregaran su planeación ya que me sucedió en muchas ocasiones que al pedirle a los maestros su planeación ellos me dijeron:

“¡Ay maestra!, la he traído toda la semana y justo hoy la olvidé en mi casa, pero mañana se la traigo” o, “se quedó en el coche, es que no la he impreso y no traigo mi USB”, y tras varias frases similares, finalmente ésta llegaba a mis manos cuando el bimestre había concluido y los alumnos que enfrentan BAP estaban reprobados, situación que me llevaba a la frustración y a pensar que era mejor cuando la USAER sacaba a los chicos del aula y realizaba su propia planificación.

Esta preferencia por el aula de apoyo surge debido a esa resistencia de dejar de trabajar de manera individual, ya que el asesorar al docente regular requiere mantener un dialogo con él para la toma de acuerdos en pro de la mejora de los aprendizajes de los alumnos que enfrentan BAP. Sin embargo como docentes no estamos acostumbrados a trabajar colaborativamente, ya que nos conflictua salir de nuestra mismidad y entender que el otro puede retroalimentar nuestra práctica, ya que vemos al otro como una amenaza y no como una persona que viene a sumarse a nuestro trabajo.

En los casos en el que docentes me entregaran a tiempo su planificación, sucedía que al momento de realizar el acompañamiento, las actividades de la planificación no coincidían con las que implementaba el maestro en el aula. Sin embargo, estas actividades estaban descritas en la bitácora personal del docente o en el caso de Secundaria, se basa en el índice del libro de texto, mismas rutinas y forma de pensamiento que se vuelven rituales académicos. Todo esto me hizo pensar que era realmente una planificación, a lo que López Melero<sup>36</sup> nos dice:

---

<sup>36</sup> López Melero Miguel (2003). *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores*, Málaga, Ed. Aljibe, p.72.

“La planificación es un proceso lógico de pensamiento de carácter superior que nos permite pensar lo que vamos a hacer (crear itinerarios mentales), también elaborar un plan de acción y ejecutarlo (acción) evaluar qué es lo que hemos hecho y como lo hemos hecho”.

Bajo esta perspectiva, se advierte que la planificación no puede simplificarse al enlistado de acciones como se ha hecho durante mucho tiempo, ya que se corre el riesgo de causar muchas desigualdades en las oportunidades de aprendizaje, y mucho menos pedir un currículum para Educación Especial, sobre todo en los casos de CAS. Sin embargo, considero que el Plan 2011 es abierto y flexible al encontrarse fundamentado en un marco por competencias.

Al ser las competencias un tipo de aprendizaje que pone de manifiesto la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales (saberes, destrezas, habilidades y actitudes) para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea en el marco de un contexto definido, permitiéndole al alumno integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con diferentes tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones.

Las competencias son adquiridas de forma gradual durante la educación básica, las cuales dependerán de la forma en la que se plantean las tareas de aprendizaje, lo cual nos permite mayor flexibilidad, haciendo posible que cada alumno aprenda en las medidas de sus posibilidades, ya que las escuelas y las aulas que no tienen el éxito esperado son aquellas que centran su atención en las debilidades de los alumnos, en lugar de identificar sus posibilidades para poder potencializar su aprendizaje.

Para no limitar a los alumnos que enfrentan BAP no sólo al desarrollo de habilidades sociales, sino a las cinco competencias para la vida (competencia para el aprendizaje permanente, manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad), sin olvidar el perfil de egreso, surgen las estrategias específicas y diversificadas.

Una de las grandes ventajas de las estrategias específicas y diversificadas es que permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículum, ya que considera los recursos escolares, las condiciones de los contextos y las características de los alumnos, lo que finalmente beneficia a la minimización de las prácticas de exclusión, rezago escolar, reprobación entre muchas otras BAP. Puesto que “El aprendizaje no depende únicamente

de las capacidades sino también de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que le brinda en el aula y en la escuela”.<sup>37</sup>

Aunque, para poner en marcha estas estrategias específicas y diversificadas hay otro elemento fundamental dentro de la planificación, el cual considero la razón de mi proyecto: la evaluación, ya que si existe un conocimiento sobre sus procesos de aprendizaje de los alumnos en contextos determinados, es más fácil ofertar una igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, me gustaría concluir diciendo que en mis tres años de experiencia laboral he vivido satisfacciones pero también muchos momentos de desilusión, ya que siento que no he logrado un impacto en las prácticas de los docentes hacia una educación para todos, puesto que dentro de las aulas persisten prácticas excluyentes.

Lo anterior me llevó a reflexionar sobre aquellos factores que debo de transformar de mi práctica docente, reconociendo: que debo clarificar mi concepción de una educación inclusiva, ya que por mucho tiempo me he estado enfocando en disminuir las barreras de aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad o con rezago escolar sin reconocer como diversidad a todos los actores de la comunidad educativa.

A su vez, tengo que fortalecer la comunicación con los docentes, para poder formar una comunidad, por lo que debo aprender a escuchar, iniciando por no juzgar y valorar su práctica, así como preguntarle al docente sobre sus necesidades, preocupaciones, ansiedades, necesidades y dificultades, puesto que en ocasiones tiendo a dar mis sugerencias con base en lo que yo considero que debe modificarse, por lo que mi intervención puede parecer una imposición.

Debo ser más empática, comprender la perspectiva del otro, aunque la mía sea diferente, ya que me es difícil respetar los procesos de los docentes, porque pienso que tienen los mismos referentes teóricos que yo, lo que es falso puesto que las concepciones que tienen los docentes son a partir de su formación docente y años de experiencia.

Finalmente, debo tener más paciencia, no querer encontrar soluciones inmediatas y urgentes, situación que me pasa de manera recurrente, debido a que si no puedo solucionar el conflicto en el momento, tengo que esperar hasta la siguiente semana para poder abordar la situación o si tengo alguna comisión suelo perder la sistematización de las orientaciones.

---

<sup>37</sup>Secretaría de Educación Pública y Dirección de Educación Especial (2012). *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza*, México, p. 17.

## CAPÍTULO 2: UNA LECTURA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS REGULARES

### Introducción

En este capítulo voy a contextualizar un poco la situación laboral de los docentes con base en la Reforma Educativa y cómo bajo este panorama ingreso a la Maestría en Inclusión e Integración Educativa, y cuándo vino a transformar mi concepción de la diversidad, ya que a pesar de que llevo cuatro años laborando en Educación Especial, no conocía los sustentos filosóficos de Lévinas, Derrida, etc., con respecto a la alteridad y al encuentro con los otros.

Posteriormente, elaboro una lectura de cómo están las prácticas inclusivas en la Escuela Ignacio Allende a partir del análisis de su Plan Estratégico de Transformación Escolar y de las Barreras para el Aprendizaje y la participación detectadas en la decodificación de datos de la Evaluación Inclusiva.

Estas mismas barreras son las que me permiten realizar la problematización, la cual cumple con una función decisiva, porque nos ayuda a precisar el propósito que se asigna a la investigación e intervención, por lo que finalmente concluyo con las preguntas de intervención.

En este capítulo realizó un “Análisis Narrativo”, el cual muestra un primer momento de un “*análisis paradigmático*” de los datos, en donde los datos obtenidos son examinados desde dos puntos de vista (sincronía y diacronía).<sup>38</sup>

**Diacronía:** la cual se refiere a la temporalidad en la que ocurrieron los hechos que relataré.

**Sincronía:** son aquellas categorías conceptuales que dan respuesta a mis cuestiones de investigador y que tienen una coincidencia de hechos en el tiempo de dos o más hechos, fenómenos o circunstancias, especialmente cuando el ritmo de uno es adecuado al de otro.

Y en segundo momento un *análisis narrativo*, el cual se basa en casos particulares que son analizados y plasmados en una historia que unifica y da significado a los datos, mismo que proporciona una respuesta comprensiva de por qué sucedió determinado hecho el cual

---

<sup>38</sup> Bolívar Antonio (2002). “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de investigación educativa*, España, vol. 4, febrero, p.12.

llamaremos trama o argumento, el cual se encuentra al inicio del (Ver Cuadro 2.1. Análisis narrativo).

De forma alterna, hablamos de una *intriga* que es una argumentación de los datos que fueron obtenidos al analizar diferentes fuentes, y uno de los principales argumentos son la voces de los otros, por lo que hay que tomar las palabras de la gente como son, ya que como dice Bruner<sup>39</sup> “El relato debe construir dos paisajes simultáneamente, el paisaje exterior y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones”.

Y para delimitar el paisaje exterior es fundamental retomar tres funciones:

- **La función referencial:** Que describe lo que está sucediendo en los contextos inmediatos.
- **La función modal:** Que significa cómo se interpretan las cosas y los hechos.
- **La función de acto:** Que es alterar el estado del oyente, expresando lo que se necesita que cambie.

Con lo anterior, el investigador se convierte en aquel “que construye y cuenta una historia por medio de un relato, en donde a menudo deja oír su voz, pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida”<sup>40</sup>

## **2.1. Una mirada de la Educación Inclusiva, desde la complementariedad.**

A inicios del ciclo escolar 2012-2013, continuaron las acciones de la Reforma Educativa, siendo una de ellas la aplicación de la Evaluación Universal para Docentes, la cual tenía la finalidad de que el docente contara con información de sus fortalezas y áreas de oportunidad así como de los trayectos formativos que permitan mejorar su desempeño profesional.

Al principio, esta evaluación era sólo un rumor, sin embargo, se convirtió en una realidad, ya que comenzaron a llegar las cédulas de inscripción para los docentes que deseaban participar, puesto que era un proceso voluntario. No obstante, pocos docentes participaron, a pesar de que se aclaró que si no lograban buenos resultados se les capacitaría, pero no se les despediría.

---

<sup>39</sup>Bruner (1998), cit. En Bolívar Antonio (2002). “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de investigación educativa*, España, vol. 4, febrero, p.56.

<sup>40</sup> Bolívar Antonio (2002). “Epistemología de la investigación biográfica—narrativa en educación”, p.19.

Mientras tanto, los docentes que no aceptaron participar en la evaluación comenzaron a organizar marchas de protesta, mismas en las que participé ya que no sólo se exigían situaciones referentes a la evaluación universal, sino también se reclamaban otros derechos como el programa de Carrera Magisterial y mejor calidad en el servicio que ofrece el ISSSTE.

A este movimiento de lucha se unieron miles de maestros, situación que originó que la profesión docente se devaluara más, ya que los medios de comunicación se encargaron de desprestigiarnos diciendo que éramos unos desobligados, que en lugar de dar clases estábamos ocasionando disturbios en las calles, misma imagen que se deterioró más ante el alto índice de reprobación de docentes en la evaluación universal y, es así que ante este panorama culminaba el ciclo escolar.

En el mes de mayo salió la convocatoria para cambios de servicio o modalidad de atención en el D.F., misma que yo esperaba puesto que era mi oportunidad de buscar un cambio para un Centro de Atención Múltiple, ya que tenía interés por trabajar con la discapacidad y sobre todo con los niños directamente, porque nunca imaginé trabajar asesorando a maestros; aunado a que no veía impacto de mi práctica docente en los aprendizajes de los alumnos.

Por estos motivos, fue que realicé mis trámites de cambio. Sin embargo, cuando se dieron a conocer los resultados, me encontré con la sorpresa de que en mi nombre aparecía la leyenda de “no aprobado”, que significaba que tendría que esperar un año o dos en el mismo servicio para ser aceptada en la maestría, puesto que tendría que aplicar y dar seguimiento en esa escuela al proyecto de intervención.

Al informar a mis compañeras de que me habían denegado el cambio, todos se alegraron. No obstante, mi actitud no era la mejor, puesto que no deseaba seguir en ese servicio, ya que sentía que me estaba estancando, ya que al estar por más de 5 años en el mismo servicio, suele uno sentirse desmotivado al no ver transformaciones en las escuelas. Y fue así que comencé el ciclo escolar 2012-2013 con la función de Maestra de Comunicación.

Al iniciar la implementación de las evaluaciones diagnósticas y los perfiles grupales para reconocer la población de las escuelas e identificar a los posibles candidatos a recibir el apoyo de la USAER por enfrentar BAP, en este ciclo, hubo un aumento

significativo de población con diagnóstico de discapacidad, lo cual nos dio el indicio de que ya existe mayor difusión que señala que la escuela es para todos, aunado a que los CAM ya no dan inscripción a alumnos con discapacidad leve o moderada.

Esta decisión se toma porque el “Centro de Atención Múltiple es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, en donde se ofrece Educación Inicial y Básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves de desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares”.<sup>41</sup>

Durante ese periodo de evaluación diagnóstica recibí la noticia de que fui aceptada en la Maestría en Inclusión e Integración Educativa, lo que me llenó de emoción, ya que lo vi como una oportunidad de fortalecer mi trayecto formativo, puesto que lo que he aprendido podría implementarlo en las escuelas y así vivir ese cambio en mi práctica docente que venía buscando.

Y no me equivoqué, al entrar a la maestría encontré un mundo en donde me sentía comprendida; la mayoría de los compañeros estaba ahí porque quería enriquecer su práctica docente, siendo la biografía profesionalizante una estrategia que me ayudó a descubrir que mi práctica no opera en el vacío, por lo que realicé un análisis basadas en las 4 dimensiones que nos propone Cecilia Fierro.<sup>42</sup>

- Dimensión Personal: donde enlace mi historia personal y mi trayecto profesional.
- Dimensión Interpersonal: donde pude expresar la concepción que tenía de lo que era ser un maestro, cómo eran mis relaciones interpersonales con compañeros, alumnos, etc., así como una pequeña descripción del clima institucional.
- Dimensión Social: con respecto a esta dimensión, pude compartir las condiciones culturales y de vulnerabilidad que colocan a los alumnos en desigualdades en la experiencia escolar, así como los alcances sociales que puede tener mi práctica si promovemos aulas inclusivas.
- Cultura Didáctica: cuando narré algunas experiencias significativas con respecto a la gestión en el aula y la calidad en los procesos de aprendizaje, enfatizando las que tenían que ver con el aprendizaje auténtico y los tipos de evaluación.

---

<sup>41</sup>Secretaría de Educación Pública y Dirección de Educación Especial (2009), Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, México D.F., p.87.

<sup>42</sup>Cf. Fierro Cecilia (1999), op.cot. En Reyes Baños (s/a.). “Dimensiones en la práctica docente”, p.2, ver en <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/IntroduccionTrabajoDocente/tareas/tarea2/Materiales/Dimensiones-en-la-practica-docente.swf>

Mismo análisis que compartí en el capítulo anterior, ya que la interdependencia de todos estos factores, son el resultado de nuestras prácticas cotidianas. En este mismo proceso descubrí que mi concepción de inclusión era errónea porque yo me enfocaba sólo en la atención de los alumnos con discapacidad; de ahí mi interés por trabajar en un CAM, debido a que por mucho tiempo el término inclusión se utilizó para referirse a una escuela ordinaria que permitía el acceso a alumnos con discapacidad bajo la responsabilidad de un especialista.

Sin embargo, en un segundo momento visualizaba a la educación inclusiva para grupos de alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad por cuestiones de marginación, exclusión o fracaso escolar, puesto que la inclusión le apuesta a la búsqueda de la presencia, participación y al éxito de todos los estudiantes, así como a reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, por lo que hay que generar sistemas complejos que se caractericen por ser abiertos al intercambio, flexibles y adaptativos a los cambios externos sin olvidar delimitar las restricciones o reglas.

Sin embargo, ahora entiendo que la USAER oferta su apoyo enfocando la inclusión únicamente a los alumnos que se consideran en una situación deficitaria, por lo que su modelo de atención surge de la complementariedad, ya que se percibe a los alumnos como incompletos, lo cual Skliar argumenta con las siguientes tres ideas<sup>43</sup>:

- a) La incompletud del otro (sea este otro la infancia, la juventud, la discapacidad, la raza, generación, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.)
- b) Que toda incompletud debe ser vista, necesariamente, como negativa.

Que es función básica y crucial de la educación promover el complementamiento del otro.

Sin embargo, esta búsqueda de la completud, surge porque lo completo es visto como lo normal y esperado de todos, volviéndose con esto la mismidad una prohibición de la diferencia, ya que necesitamos resguardarnos del otro para conservar lo propio como lo bueno y así seguir estigmatizando al otro, siendo ésta la razón por la cual caemos en una mimetización.

---

<sup>43</sup>Skliar Carlos (2007). *La educación (que es) del otro*, Argentina, Ed. Noveduc, p.64.

## 2.2. El Reconocimiento del otro en la diversidad

Como pudieron observar en el punto anterior, la Educación Especial ha justificado su mirada inclusiva para nombrar y categorizar una parte de los alumnos, ya sea en alumnos con NEE o como los que enfrentan BAP, originando nuevamente una separación entre ellos y nosotros.

Sin embargo, lo que hace la USAER es ofertar apoyos para minimizar estas barreras para homogeneizar a los sujetos, identificando lo que le hace falta al alumno física, cognitiva y emocionalmente, situaciones que originan que los alumnos no alcancen esa normalidad llamada en educación “Perfil de Egreso”, convirtiendo la diferencia en algo deficiente, de tal forma que las diferencias se extinguen cuando se acaban las deficiencias.

Sin embargo, la atención a la diversidad va más allá de recuperar y corregir al otro; implica el cuidado de éste a partir de las relaciones de ética respetando la mismidad, por lo que el encuentro con el otro surge en la alteridad, debido a que es una irrupción que puede permitir la auto-identificación, ya que cada uno encuentra su identidad cuando se reconoce entre sí.

Pero, ¿quiénes son los otros en mi práctica docente? De manera inicial, visualizaba al otro lo visualizaba como aquella o aquellas personas con las que he ido interactuando durante mi práctica docente, a los rostros de los alumnos, directivos, padres de familia, otros docentes, representándolos como un rostro plástico figurado con nariz, ojos, boca, etc. Sin embargo, ahora sé que estos rostros los conocí a través de la expresión y el lenguaje, ya que la presencia de éstos no garantiza la posibilidad de la comunicación.

Y no se garantiza esta comunicación porque en ocasiones no nos dejamos irrumpir por el otro, ya que nos dejamos llevar por los prejuicios y estereotipos que nos han permeado durante toda nuestra educación. Por ello, es preciso aclarar que la alteridad es buscar coincidencias con la otra persona, no sólo encajonarnos en lo diferente o negativo de ésta. Por lo que el encuentro debe ser desde el no-conocimiento, de otra forma podemos caer en el descuido del otro que es:

“Amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro”.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup>Carlos Skliar (2008). *El cuidado del otro*, Ed. Equipo Multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes, p.18

El “matar al otro” para Lévinas consiste en la imposibilidad moral de borrar su alteridad, oprimiendo su capacidad expresiva a partir de la imposición. Sin embargo, al dejarlo morir estamos cayendo nuevamente en el descuido de éste y faltamos a la responsabilidad del mismo, en donde no siempre ésta es recíproca, ya que al ser un compromiso personal, no podemos obligarlo a responsabilizarse de nosotros, por lo que esto nos lleva a pensar en cómo construir una ética del yo, en tanto en una especie de autocontrol para no transgredir al otro; ya que mi actuar docente no emerge sólo de mis propias reglas (autonomía), sino por el contraste de las voluntades de aquellos otros con los que interactuó durante mi labor, sean estos docentes, autoridades, alumnos, padres de familia, etc.

Por ello, como docente no puedo evitar el encuentro con el otro, y menos como maestra de la USAER, porque muchas veces fungimos como los profetas que dan voz a las víctimas que en educación son los alumnos excluidos por el sistema que no logran los resultados educativos esperados. Sin embargo, el responsabilizarse de los niños de la USAER no es una tarea única de la USAER, sino una responsabilidad ética de todos los que somos partícipes de la educación.

Ante la gran diversidad de rostros que existe en nuestras aulas, ya no podemos ignorar al otro por no parecerse a lo común, ya que justo la alteridad es la que nos permite “entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y, cómo finalmente el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente”,<sup>45</sup> y así crea nuestra identidad, dejando de lado la homogeneización.

Ante lo expuesto, puedo notar que la alteridad está constante en nuestra vida cotidiana, y no podemos basarnos en prejuicios al encuentro del otro y con un tercero, ya que en ocasiones podemos ser los que incluyen pero en otras los excluidos.

---

<sup>45</sup> Ídem.

### 2.3 Análisis del PETE: Una Mirada Global de la Escuela Primaria

El ofrecer una respuesta a la diversidad dentro de las aulas regulares es un gran reto y un tema polémico, ya que requiere de un proceso de transformación para que toda la comunidad educativa aprenda no sólo a vivir con la diferencia, sino a estudiar con ella.

A partir de esta nueva concepción de la diversidad y del análisis de mi autobiografía profesionalizante fue que me reconocí como un ser incompleto, como lo menciona Paulo Freire<sup>46</sup>; por lo que para salir de ese estado de carencia, tuve que pasar primero por un proceso de diversas interrogantes.

Estos cuestionamientos me invitaron a una búsqueda para comprender mi posición en el mundo, la cual estuvo motivada por la curiosidad. No obstante, esta búsqueda tenía un sentido de esperanza, ya que a veces nos apoyamos en concepciones fatalistas que no permiten progresar, lo cual estaba sucediendo conmigo, expresando un rechazo por el servicio de la USAER porque ya no tenía esperanza de que las cosas fueran a cambiar debido a que las prácticas de exclusión estaban ya muy arraigadas.

Ante esta propuesta de Paulo Freire<sup>47</sup>, tuve que resignificar mi función como profesora investigadora, ya que al reconocermé como un ser incompleto, al mismo tiempo puede comprender que las escuelas se encuentran en un estado de carencia, por lo que es necesario que los docentes hagamos nuestra lectura del mundo para después cuestionarnos sobre nuestra prácticas cotidianas, con la finalidad de identificar las barreras que no nos permiten la igualdad de oportunidades en todos los alumnos.

Para hacer esta lectura, realicé un análisis documental del PETE, que son las siglas del “Proyecto Estratégico de Transformación Escolar” que surge del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MEGE)<sup>48</sup>, el cual define el rumbo de cada escuela a corto, mediano y largo plazos con el fin de lograr sus objetivos, bajo la concepción de crear una comunidad escolar, al propiciar que las escuelas puedan identificar sus necesidades y problemas para finalmente definir metas realizables orientadas para mejorar la calidad de la escuela.

El plan se hace con base en cuatro dimensiones:

---

<sup>46</sup>Cf. Freire Paulo (2011). *El grito manso*, México D.F., Ed. Siglo XXI, P.28

<sup>47</sup> Ídem.

<sup>48</sup>El Modelo Estratégico de Gestión Educativa es un medio para transformar la cultura organizacional de la escuela en beneficio de los aprendizajes de los alumnos; identificándose la necesidad de modificar las relaciones administrativas, pedagógicas y políticas producidas en el sistema y la escuela para consolidar una forma distinta de desarrollar los procesos, para ser más eficaces y eficientes; logrando con ello mayor equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa.

- Dimensión Pedagógica Curricular
- Dimensión Organizativa
- Dimensión Administrativa
- Dimensión de Participación Social

Por lo que me di a la tarea de recuperar el PETE de la Primaria Ignacio Allende, ya que es la escuela que voy a focalizar para realizar mi proyecto de intervención. Para realizar el análisis elaboré un cuadro de doble entrada para hacer la comparación entre lo que dicen los estándares que marca la SEP, el planteamiento del Modelo Inclusivo de Cynthia Duck (2008), para después especificar qué acciones y qué actores se están planteando en el PETE de la escuela para finalmente hacer un análisis crítico que determine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, mismo que se puede revisar en el (Ver cuadro 2.2. *Matriz de Análisis Documental del PETE*).

Antes de iniciar con lo que pude analizar del PETE, es preciso mencionar que el PETE no se realiza por los docentes directamente, sino por el director, situación que pude observar cuando en una Junta de Consejo Técnico (JCT), el director preguntó ¿Saben qué es el proyecto escolar?, en donde todos se mantuvieron callados, por lo que el director empezó a detallar elementos del mismo: misión, visión y finalmente les dijo PETE. Pero, aun así, los maestros estaban descontextualizados de lo que se encontraba en ese documento.

Aunado a esa situación en la JCT en una escala de Lickert, los docentes comentan que “Sólo algunas veces las decisiones son consensuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa de la primaria, interfiriendo en la construcción colectiva del PETE, así como en el seguimiento y evaluación de las acciones planteadas, por lo que difícilmente las acciones tienen impacto”.

Considero que estos factores originaron que en el PETE de la primaria no existiera congruencia entre los estándares, las FODAS y las estrategias, por lo que las acciones no dan respuesta a las debilidades detectadas, situación que me dificultó la búsqueda de las barreras con exactitud. Sin embargo, lo analizado lo comentaré con base a cada dimensión:

La DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR que hace referencia a la planeación, evaluación, clima en el aula, tiempo destinado a la enseñanza y recursos.

En las áreas de mejora se hace hincapié en “buscar estrategias para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, las acciones no dan respuesta a estas necesidades, ya que las experiencias de aprendizaje son desarrolladas para un grupo homogéneo”

Lo que pudimos observar en esta BAP, es que hay que promover un cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas, ya que “al etiquetar al alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, ya que esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos”<sup>49</sup>, por lo que hay que dar el salto a un modelo social de las BAP.

En la DIMENSIÓN ORGANIZATIVA, se retoman los estándares de: liderazgo compartido, clima de confianza, compromiso de enseñar, decisiones compartidas, planeación institucional, autoevaluación, comunicación del desempeño, redes escolares y el funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar.

En esta dimensión identifique como BAP que “La escuela asume el compromiso de ofrecer respuestas a los alumnos que enfrentan BAP, visualizando la discapacidad como una limitante para el desarrollo del currículum común, por lo que en sus estrategias se considera la necesidad de desarrollar un programa de educación especial”.

Lo anterior es un BAP, debido a que existe “El derecho a que los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad reciban educación en el entorno menos restrictivo a la hora de acceder a la escuela, en el currículum que se les ofrece, o en la calidad de la enseñanza que reciben”<sup>50</sup>, además de que uno de los principios sistémicos para ofrecer respuestas educativas a la diversidad es que exista una flexibilización curricular y organizativa para que la escuela pueda adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado.

La DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA, tiene que ver con aspectos relacionados con la coordinación y optimización de recursos humanos, materiales financieros y de tiempo, control escolar y la infraestructura.

---

<sup>49</sup>Booth Tony, Et.al. (2000), Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva, Madrid, Ed. CSIE, p.19

<sup>50</sup>Pere PujolásMaset (2008). “9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo”, España, Ed. GRAÓ, p.31.

Se identificaron dos barreras importantes: “El alto índice de ausentismo por parte de los alumnos, el cual origina dificultades en el uso óptimo del tiempo dedicado a la enseñanza, a pesar de que el personal docente cumple con el calendario escolar”.

Y que “*A pesar de que los recursos que recibe la escuela se utilizan para la mejora de la infraestructura, aún se necesita una mejor distribución de los recursos para dotar a la escuela de tecnología educativa y recursos didácticos*”.

La barrera que hace referencia al tiempo, me hace recordar que “el tiempo educativo está al servicio del saber”<sup>51</sup>, por lo que se tendrá que analizar cuáles son los factores que están originando este ausentismo, porque acaso será que las planeaciones homogeneizadas que sólo dan respuesta a una parte del grupo están originando el desinterés de los alumnos y por ello ya no reconocen la importancia de asistir a la escuela, porque si es así, tendríamos que analizar y reflexionar sobre nuestras metodologías.

Finalmente, con lo que respecta a la DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL, se refiere a la participación de los padres de familia y otros miembros de la comunidad, funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social (CEP), haciendo hincapié en que la escuela incorpora a los padres de familia en actividades para el aprendizaje de sus hijos.

Identificando que “Se invita a los padres en actividades culturales y/o para fortalecer su función como padres (talleres), y en las decisiones para la elección de acciones en beneficio de la escuela son excluido,; ya que esas decisiones sólo son tomadas por los docentes y directivos de la escuela.

Con lo anterior, está faltando al componente del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MEGE) de “Participación Social Responsable”, esta participación está referida “A la participación de los padres de familia, de la comunidad y organismos interesados en el acontecer del centro educativo, en cooperar con el colegiado en la formulación y en la ejecución del plan escolar, tomando decisiones conjuntas y realizando tareas de contraloría”.

Para finalizar el análisis, concluyo que las dificultades identificadas en el PETE llegan a ser preocupantes debido a que la escuela está alejada de ser una comunidad, ya que tanto en

---

<sup>51</sup>Freire Paulo (2011). *El grito manso*, Madrid, Ed. Morata, p. 43.

el contexto áulico escolar y socio-familiar existen prácticas excluyentes por las figuras de dominación por lo que “El excluido no tiene cuerpo; es la negación de su espacialidad y de su temporalidad. El expulsado no tiene voz; es la afirmación de su espacialidad y de su temporalidad silentes”.<sup>52</sup>

#### **2.4. Una escuela inclusiva ¿Es una escuela de calidad? (Evaluación Inclusiva)**

Para continuar con la lectura de las prácticas inclusivas en la Escuela Ignacio Allende, me di a la tarea de realizar una Evaluación Inclusiva, ya que a pesar de que cada vez más escuelas le apuestan a la inclusión, los alumnos han tenido que enfrentar diversas barreras de participación y aprendizaje originadas principalmente por los prejuicios de las personas, repercutiendo esta barreras en la calidad educativa que ofertan las escuelas. Sin embargo en muchas ocasiones no somos conscientes de estas barreras, por lo que se necesita evaluar nuestras prácticas.

La Evaluación Inclusiva es un enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva, “la cual supone un planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asume la heterogeneidad como factor de enriquecimiento, por lo que en consecuencia, una escuela inclusiva es una escuela de calidad”<sup>53</sup>, y ésta se realiza con el objetivo de superar un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad”<sup>54</sup>

Para realizar esta evaluación inclusiva en la Escuela Primaria Ignacio Allende, al inicio elegí un modelo de evaluación que en mi caso, fue con base en Cinthya Duck y Ainscow para realizar la matriz categorial. El de Cinthya Duck, porque nos ofrece una mirada sobre la concepción de escuela eficaz, el cual va a hacer una escuela que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos, tomando en cuenta su rendimiento inicial, situación social, cultural y económica, garantizando la equidad, la idea de valor agregado y el desarrollo integral. La autora propone una evaluación no al alumno sino a la escuela, ya que el punto de interés surge porque las escuelas están dando respuesta educativa a las necesidades de

---

<sup>52</sup>Skliar Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí?*, Madrid, Ed. EMV, p.72.

<sup>53</sup>Martínez Aballán, et.al. (2010). “Una aproximación a la educación inclusiva en España”, en *Revista Educación Inclusiva*, España, vol.3, p.152.

<sup>54</sup>González Ramírez Teresa (2010). “Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas”, en *Revista educación arte e inclusión*, España, vol. 1, p.21.

los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, por lo que se realizaron estudios en diferentes centros para delimitar aquellos factores favoreciendo que una escuela sea eficaz, mismos que Martinic y Pardo agrupan en tres áreas:

- Gestión de la Escuela
- Rol del director
- Características pedagógicas del profesor

Estas tres áreas las seleccioné como mis *Categorías Conceptuales* para mi “Matriz Categorical”, para tener una visión más clara sobre si la Escuela Primaria Ignacio Allende se acerca a una escuela eficaz que favorezca el desarrollo de todos los alumnos o no.

Esta propuesta la enriquecí con el Índice de Inclusión de Ainscow, que es un material que nos acompaña en el proceso de autoevaluación para conocer la situación actual de la escuela y de las barreras para el aprendizaje que existen dentro de él a partir de tres dimensiones:

La creación de CULTURAS inclusivas: que son los principios que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares.

La elaboración de Políticas Inclusivas: todas las modalidades de apoyo que se reúnen dentro de un único marco para aumentar la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado.

El desarrollo de Prácticas Inclusivas: que aseguran que las actividades en el aula y extraescolares motiven la participación de todo el alumnado.

Las aportaciones de ambos autores las relacioné para crear mi Matriz para la evaluación Inclusiva, en donde mis categorías son las áreas que propone Duck y a su vez la definición, indicadores e ítems a evaluar, que son una fusión entre Duck y Ainscow. Para mayor claridad revisar (Ver cuadro 2.3 Matriz para la evaluación inclusiva).

Al determinar lo que quería analizar, me di a la tarea de diseñar las Escalas de Likert<sup>55</sup> que surgieron de ITEMS seleccionados en la matriz, prosiguiendo con la elaboración de Escalas de Likert para los diferentes actores de la comunidad educativa con los que se va recopilar la información, siendo en este caso a Directivos, Docentes, Personal de Apoyo, Alumnos y Padres de Familia.

---

<sup>55</sup>La escala de Likert se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías.

Las Escalas de Likert para su resolución determina una escala con tres grados<sup>56</sup>: Totalmente Acuerdo (TD), De Acuerdo (D) y En Desacuerdo (ED).

Para poder aplicar estas escalas (Ver cuadro 2.4: Escalas de Likert), tuve que comentar con mi directora el objetivo de la realización de esta Evaluación Inclusiva, proceso que ella relacionó con la Evaluación Inicial que realiza la USAER para identificar las BAP con base en un análisis de los contextos a partir de la indagación, observación, exploración y análisis de diversa fuentes de información, con la finalidad de visualizar la escuela en su totalidad.

Después de realizar esta relación, la maestra me comentó que ella me acompañaría con el director de la Primaria para pedirle permiso de aplicar las Escalas de Likert. Sin embargo, me dijo que no dijera que es para la maestría, sino más bien que es un proceso de la propia USAER, ya que de otra manera corría el riesgo de que se me denegara el permiso, así que seguí las instrucciones.

Al explicarle el proceso al director de la Primaria, éste aceptó la aplicación e incluso me comentó que me daría un espacio para la Junta de Consejo Técnico para que les explicara a las maestras el objetivo de estas escalas, mismo espacio que un día antes me fue denegado, ya que la supervisora organizó la junta de tal manera que en cada salón hubiera maestros de cada escuela que conforma la zona.

Sin la explicación previa del objetivo de las escalas, llegó el momento de la aplicación, por lo que decidí mostrarle las escalas al director, el cual me pidió borrara del encabezado la parte donde decía USAER IV-60, argumentándome que a las docentes no les gustaría contestar si el instrumento es para esta dependencia e incluso me propuso que les mandará un comunicado para que las docentes y los alumnos contestaran las escalas y las regresaran el mismo día, justificando que eran instrumentos para el PETE siendo así que pude recopilar la información. Sin embargo, todas estas mentiras me hacían pensar que aún

---

<sup>56</sup>TOTALMENTE DE ACUERDO (TD): son todas aquellas prácticas que permiten reconocer una noción de mejora continua orientada en la organización e involucramiento de todos sus miembros y busca satisfacer las necesidades de aprendizaje individuales de todos los alumnos; consiguiendo ser una escuela eficiente.

DE ACUERDO (D): Son aquellas prácticas que empiezan a generarse en la escuela para asegurar la igualdad de oportunidades de todos; pero que aún no han logrado impactar en toda la comunidad educativa; por lo que se encuentra en la transición de una escuela eficaz a eficiente.

EN DESACUERDO (ED): Son aquellas prácticas que siguen visualizando las relaciones jerarquizadas y prácticas excluyentes, mismas que se preocupan más por lograr una escuela eficaz.

estamos muy alejados de conformar una comunidad entre la USAER y la escuela primaria, misma que no favorece un planteamiento inclusivo y mucho menos a la evaluación, ya que como dice González<sup>57</sup> “la indagación colaborativa puede ser el motor para activar la participación, así como el pegamento que puede unir las comunidades a un propósito común, que en este caso sería la Educación Inclusiva.

Al tener las escalas resueltas, procedí al análisis de los datos recopilados. Enseguida, realicé una Matriz de Decodificación e Interpretación del Modelo de Evaluación Inclusiva<sup>58</sup>, puesto que la información debe ser analizada críticamente para poder identificar aquellos factores que impiden el acceso al centro educativo o limitan la participación dentro de él, a lo cual denominamos Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Las barreras se seleccionaron a partir de aquellos ITEMS en los que las personas contestaron si estaban en desacuerdo o de acuerdo, y las redacté por sub-categorías, mismas que podían impactar en la interacción entre alumnos, docentes y padres de familia, ver (Ver cuadro 2.5. Matriz para la decodificación e interpretación de datos).

La primera BAP que identifiqué fue: “que en las aulas suelen hacerse comparaciones entre grupos de la clase a través de la etiquetación de los alumnos por sus habilidades o debilidades, las cuales son más excluyentes hacia los alumnos que enfrentan BAP, originándose una estructura de aprendizaje competitiva, ya que se valora el logro con relación al resto del grupo, por lo que difícilmente los alumnos reconocen el logro de sus compañeros”, lo cual también tiene relación con otra BAP que señala que el trabajo de los docentes suele ser individualizado porque existe desconfianza para trabajar corresponsablemente ya que las relaciones interpersonales negativas limitan la comunicación entre los colaboradores, por lo que es difícil que exista apoyo, acompañamiento y motivación para el desarrollo intelectual y profesional de cada uno.

Como se puede observar dentro de la escuela, el aprendizaje se da en un marco de una “estructura competitiva que se encuentra en ambientes en donde los estudiantes se centran en aumentar su propio rendimiento y en impedir que ningún compañero consiga un

---

<sup>57</sup>González (2008), cit. En Echeita (s/a). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, p.9.

<sup>58</sup>Esta matriz se organizó para categorizar las respuestas que dieron a los ítems de la matriz para la evaluación inclusiva, sólo que se le anexa una columna de respuestas codificadas y otra de análisis crítico por sub-categoría, donde se analizará la información para determinar las BAP.

resultado mejor que el suyo”<sup>59</sup>. Las estructuras también suelen ser individualistas porque los estudiantes se centran únicamente en mejorar su rendimiento, por lo que ignoran o ven como irrelevantes los esfuerzos de los demás.

Aunque si hablamos de una escuela inclusiva, debemos cambiar estas estructuras y dirigirnos hacia una estructura cooperativa, ya que como *señala* CUSEO<sup>60</sup> “El aprendizaje cooperativo tiene potencial suficiente para aprovechar la oleada contemporánea de la diversidad estudiantil, convertirla de un inconveniente pedagógico (al que los profesores tienen que adaptarse o acomodarse de alguna manera) a un valor pedagógico”.

Por esto, el aprendizaje cooperativo debe trascender del aula a un nivel escuela, porque beneficiaría el mejoramiento de la escuela, porque pasaría a ser tarea del centro en su conjunto, ya que requiere de un planteamiento global y un esfuerzo en los diferentes ámbitos. ¿Pero, por qué no existe un trabajo cooperativo? Encontrando la respuesta en la siguiente BAP:

**“Las diferencias personales entre docentes han originado conflictos que se han resuelto a través del cumplimiento de la normatividad de manera rigurosa, lo cual ha ocasionado inconformidades por parte de algunos docentes, creándose con esto un ambiente pedagógico hostil, que disminuye la corresponsabilidad para la organización y funcionamiento de la escuela”.**

El ambiente hostil obstaculiza el trabajo cooperativo al verse afectadas las relaciones interpersonales, ya que limitan la participación voluntaria y comprometida de cada uno, ya que la confianza para poder expresar opiniones y sentimientos, la aceptación crítica, la empatía y la disposición al aprendizaje son factores determinantes para el desarrollo de un grupo por lo que no existen modelos a seguir, sino que cada escuela debe partir de su realidad para ser mejor.

Inciendo en la importancia de un trabajo cooperativo, al ser un medio fundamental para la conformación de equipos capaces de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas desde un marco democrático y plural. Puesto que la inclusión deriva un sentido de comunidad basado en el respeto y la equidad.

Cabe destacar que este trabajo cooperativo no sólo es en relación entre profesores y/o alumnos, sino también debe trascender con los padres de familia para compartir valores y

---

<sup>59</sup> Johnson (1991) cit. En Barkley Elizabeth F., et.al. (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, Madrid, Ed. Morata, p.26.

<sup>60</sup> CUSEO (1996). Cit. En. *Ibíd*em, p.29.

percepciones sobre el acto educativo, situación en la que la escuela tiene una BAP, ya que en la Evaluación Inclusiva se identificó que:

**“La comunicación entre padres de familia y escuela se limita a la devolución de calificaciones o ceremonias cívicas a pesar de que los padres de familia mencionan que les gusta participar en las actividades que organiza la escuela, por lo que se ven limitados los espacios en donde los padres puedan dialogar con los docentes y directivos, cuando lo necesitan”.**

Esta situación surge porque hay una ruptura entre la relación de los docentes con los padres de familia, ya que inclusive en una JCT, la docente de 6º grado al ser cuestionada con respecto a si le gustaba su profesión, ella contesta que sí pero lo que no les gusta son los padres de familia, comentario que apoyan la mayoría de los docentes e inclusive culminan la participación diciendo que los hijos son el reflejo de los padres.

Ante las opiniones anteriores, surge la necesidad de “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” como lo dice el principio pedagógico No. 10 “Con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.”<sup>61</sup>

En esta Evaluación Inclusiva pude confirmar que nuestras prácticas aún están alejadas de la Educación inclusiva. Sin embargo, no hay que olvidar que la inclusión es un proceso y que por consiguiente no podemos esperar cambios de la noche a la mañana siendo normal sentir confusión y contradicción. Sin embargo, tenemos que empezar a comprender y conducir nuestro proceder para generar cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios, ya que “nunca hay buen viento para el navegante que no sabe a dónde va”<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup>Secretaría de Educación Básica, et.al. (2011). *Plan de Estudios 2011*, México, p.40.

<sup>62</sup> Echeita Gerardo (2010). “La educación inclusiva como derecho. Marco referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, España, p.7

## 2.5. La evaluación homogénea como práctica excluyente<sup>63</sup> (Problematización):

Paul Ricoeur<sup>64</sup> nos plantea su concepción trama, la cual debe tener un orden lógico de las diferentes acciones el cual debe realizarse bajo una perspectiva de la totalidad, esto significa que jamás debemos de tener una visión reduccionista contemplando un principio, un medio y un final.

También nos habla de un modelo trágico que hace referencia a acciones vividas y que no representa a personas. Por ello, las BAP surgirían de las interacciones entre los actores educativos, con lo que podemos afirmar que la tragedia es una acción llevada hasta su término, formando parte de un todo y que tiene una cierta extensión.

Su teoría narrativa se basa esencialmente bajo dos principios que habremos de retomar:

**Mimesis:** que es la copia; réplica de lo idéntico que ha sido determinado<sup>65</sup>; esta mimesis se ve reflejada al momento en la ubicación y descripción de las experiencias significativas y las barreras identificadas durante la evaluación inclusiva.

**Mythos:** está definido por el “que” de la actividad mimética<sup>66</sup> y tiene un orden, esta se puede observar en la interrelación de las barreras identificadas y las experiencias significativas dentro la problematización.

Ricoeur piensa que al escribir debemos ser como poetas que narran lo que sus personajes hacen o bien las palabras, y habla directamente a través de ellos. Por lo que si bien, hasta el momento sólo he comentado algunas de las BAP que identifique, ahora daré paso a la problematización<sup>67</sup>, la cual tiene una función decisiva porque nos ayuda a precisar el propósito que se asigna a la investigación por lo que el docente-investigador además de científico debe ser un buen estratega.

En la problematización haré una interrelación entre varias Barreras para el Aprendizaje y la Participación identificadas en la Evaluación Inclusiva, por lo que el problema de

---

<sup>63</sup>En esta parte se desarrolla la mimesis II que es la configuración donde se marca propiamente la trama, siendo la síntesis de lo heterogéneo en una concordancia discordante, generando que se vayan entretrejiendo los acontecimientos, haciendo patente el cierre de la narración y siendo parte sustancial el reino de la ficción

<sup>64</sup>Ricoeur, Paul (2009). *Tiempo y Narración I*, Barcelona, Ed. Eumo-Octaedro, p.113.

<sup>65</sup> Ibídem , p.85.

<sup>66</sup> Ibídem, p. 87

<sup>67</sup>El problema de investigación es el que desencadena un conocimiento, por lo que el investigador trata de resolverlo o averiguarlo, por lo que es una dificultad que se quiere explicar o cambiar; no obstante el redactar un problema no es una tarea sencilla puesto que debe tener una claridad, concreción, simplicidad y precisión en los contenidos. Sánchez Puentes (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Revista Perfiles Educativos*, México, julio-septiembre, número 61, s/p.

investigación “no es producto de la imaginación, ni de la fantasía, sino que tiene determinados referentes”.<sup>68</sup>

Con esto, como dice Hugo Zemelman<sup>69</sup>, busco expresar una realidad para después reconocer aquellas opciones objetivas que permitan dar una dirección al desarrollo, mediante la definición y práctica de proyectos que respondan a intereses sociales definidos, ya que la idea del proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible y no como mera proyección arbitraria.

Por lo que la Educación Inclusiva más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. No obstante, el problema y problematizar no son sinónimos, puesto que el segundo es un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, pero “la formulación del problema de investigación no es la que desencadena precisamente el proceso de generación del conocimiento científico, sino la problematización. Antes de la problematización, los problemas están separados y aislados, por lo que aún no se descubre su pertenencia a un campo problemático”<sup>70</sup>. Cabe destacar, que el problema de investigación no es producto de la imaginación y debe estar argumentado y sustentado.

La problematización cumple una función decisiva porque nos ayuda a precisar el propósito que se asigna a la investigación, por lo que el docente-investigador además de científico debe ser un buen estratega, ya que debe ser hábil y diestro en la conducción de todo el proceso de generación de conocimientos científicos, por lo que debe llevar un plan general.

Hay varios esquemas para problematizar, yo problematizo a partir de un diagnóstico de estudios exploratorios, describiendo prácticas y procesos didácticos sobre existencia de constantes, ya que los problemas no se plantean por sí mismos. (Ver cuadro 2.6. Ubicación del Problema Pedagógico y Problematización (trama e intriga de lo narrativo)).

---

<sup>68</sup>Sánchez Puentes (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Revista Perfiles Educativos*, México, julio-septiembre, número 61, s/p.

<sup>69</sup>Zemelman Hugo (2011). *Conocimientos y sujetos sociales*, Bolivia, Ed. Oxfam, p.38.

<sup>70</sup>Sánchez Puentes (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Revista Perfiles Educativos*, México, julio-septiembre, número 61, s/p.

Sin embargo, esto no sucede siempre, ya que “Los maestros siguen percibiendo a la diversidad como una limitante para la calidad, a pesar de que la escuela recibe a todos los alumnos sin importar su condición, lo cual ha originado un aumento significativo de alumnos integrados en la matrícula escolar”.

Puesto que la presencia de los alumnos que enfrentan BAP de tipo metodológico o por discapacidad es identificada como una limitante, que obtienen en su calificaciones reprobatorias, situación que afecta al docente al momento de ser evaluado, porque las bajas calificaciones disminuyen su puntaje, surgiendo esto debido a que la creación de los ambientes de aprendizaje, organización recursos y procedimientos no están proporcionando las condiciones para aprender, por lo que al momento de evaluar pareciera que no están aprendiendo nada en la escuela, situación que origina que las escuelas estén alejadas de la visión de una educación que oferte equidad e igualdad de oportunidades, ya que solemos olvidar al otro como dice Lévinas, “matamos al otro” lo cual consiste en la imposibilidad moral de borrar la alteridad del otro, oprimiendo su capacidad expresiva a partir de la imposición.

Siendo el otro, los alumnos catalogados como los que enfrentan BAP, los cuales al no cubrir con los aprendizajes esperados no participan en las actividades planteadas para el grupo y a su vez sus diferencias no son tomadas en cuenta al momento de realizar la evaluación, sucediendo esto porque nos enfocarnos más en lo que somos diferentes, en lugar de encontrar las similitudes para tener una relación ética, debido a que nos creemos los únicos portadores de la razón.

Ante esta situación me di a la tarea de investigar la percepción de los maestros acerca de ¿Por qué pareciera que los alumnos que enfrentan BAP no están aprendiendo? encontrando algunas respuestas cuando: el director en una reunión pregunta las razones de estos bajos resultados, en donde las docentes argumentan que porque son flojos, porque tienen pocas capacidades, por inasistencias, falta de apoyo de los padres, etc., identificando en su discurso que tienen bajas expectativas hacia los chicos, mismas que no son exclusivas de los chicos que enfrentan BAP, lo cual confirmé cuando la maestra de 5º grado dijo “ahora sí me sorprendieron, yo pensé que no tenían capacidad”, lo que me llevo a recordar

que “la cultura dominante continua menospreciando, ignorando y marginando a los diferentes”.<sup>71</sup>

Las bajas expectativas resalta también en la sub-categoría de expectativas del profesor respecto a las posibilidades académicas de la Evaluación Inclusiva, en donde se analizó que algunos alumnos consideran que en las aulas suelen hacerse comparaciones entre grupos de la clase al etiquetarlos por sus habilidades o debilidades, mismas que son más excluyentes hacia los alumnos que enfrentan BAP, originándose una estructura de aprendizaje competitiva, valorando el logro con relación al resto del grupo, situación que origina desventaja.

Esta es una barrera, ya que en los rasgos de la escuela inclusiva buscamos un ideal para vivir y convivir a través de “percibir a los demás como una fuente de ayuda y no como competidores implacables y que ahuyentan la ansiedad y el miedo al ridículo y al fracaso paralizando a más de uno; la aceptación de todos en tanto miembros valiosos y apreciados de la comunidad, una aceptación que no se puede desvincular del trato justo”<sup>72</sup>, ya que un fracaso escolar arrastra a un fracaso social.

Estas bajas expectativas han originado el mito de que los alumnos que enfrentan BAP sólo pueden aspirar a una calificación de 6, a pesar de que a partir de la propuesta del Plan y Programas 2011 nos plantea una evaluación formativa, lo cual nos habla de un “modelo selectivo, en el que la educación se convierte en un instrumento de clasificación y jerarquización en tanto selecciona y promueve a los alumnos que tienen más capacidad”<sup>73</sup>.

Este problema de la evaluación tiene su antesala en la planeación, ya que a pesar de que la propuesta metodológica del plan y programa vigente, “a las docentes se les involucra en una cultura que retoma para la planeación, las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Aún hay dificultades en la elaboración e implementación de una planeación para la diversidad, misma que reduzca la necesidad de un apoyo individual de los niños”.

Esto surge al no ser la evaluación un instrumento veraz, ya que “El aprendizaje no se produce mediante saltos en el vacío, sino asentando las nuevas adquisiciones en estructuras

---

<sup>71</sup>Pere PujolàsMaset (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, España, Ed. GRAO, p.42.

<sup>72</sup> Pere Pujolàs (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*, Barcelona, Ed. EUMO-OCTAEDRO, p.35.

<sup>73</sup>Ibidem, p.21.

anteriores”<sup>74</sup>. Por lo que resulta preciso que el profesor conozca profundamente la situación particular de cada alumno con objeto de motivarle hacia los nuevos aprendizajes.

Esta barrera surge principalmente porque la demanda es que los niños aprendan a leer y escribir, situación en la que me he visto inmersa, ya que mis orientaciones también se han centrado en consolidar este proceso dejando de lado la importancia de la diversificación de actividades para que los alumnos aunque sean diferentes, puedan participar y aprender juntos en la misma aula, lo cual es contradictorio con lo que establece el art. 32 de La Ley General, que dice:

“Que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectividad de igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.”<sup>75</sup>

Lo anterior se debe a que seguimos guiándonos por la autonomía del yo, ya que a partir de mis percepciones delimito mis propias normas, sin embargo no podemos dejar de lado la heteronomía, porque lo que realizamos siempre está pensado para los demás, ya que de otra forma no nos estamos responsabilizando del otro.

Sin embargo, estas desigualdades se ven traspoladas al momento de evaluar, ya que a pesar de que algunas docentes comentan en la entrevista que los alumnos que requieren más atención son evaluados bajo otros parámetros, también dicen que contestan el mismo examen que el resto del grupo, lo cual es contradictorio, ya que contestan un examen basado en los aprendizajes esperados del bloque, que no fueron revisados por ellos, por lo que el proceso de evaluación es injusto; ya que siempre se encuentran en desventaja; en este momento es donde los alumnos empiezan a perder el interés por aprender, o en el caso de que el docente sienta empatía con el alumno le asignaba el 6.

Con lo anterior rompemos con la visión de una evaluación, como herramienta para la mejora continua; misma postura, que retoma el Plan 2011 y en el principio pedagógico 1.7 “Evaluar para aprender”, que nos dice que la evaluación de los aprendizajes es el proceso

---

<sup>74</sup>Vigotsky (s.a.), cit. En Casanova Ma. Antonia, et.al (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, Ed. Muralla, P.12.

<sup>75</sup>Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, et.al (2014). Ley General de Educación, en *El Diario Oficial de la Federación*, México, p.18, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación”.<sup>76</sup>

Para comprender un poco más la visión de los docentes con respecto a la evaluación me di a la tarea de investigar la historia de la evaluación.

Encontrando que de manera inicial la evaluación sólo se realizaba para identificar lo que era importante, útil, digno de respeto, así como para determinar lo que debía de transmitirse a las futuras generaciones. De manera inicial se empezaron a elaborar las primeras pruebas pero con un enfoque psicofísico y psicológico, con las que se detectaban las capacidades sensoriales y mentales que permitían el aprendizaje.

En este mismo periodo la medición y evaluación eran vistos como sinónimo, no obstante con el tiempo la evaluación fue percibida desde una visión pedagógica y a visualizarse como un proceso, el cual nos permite determinar el alcance de los objetivos y a su vez se implementaba en situaciones de aprendizaje rutinario, memorístico, etc.

Para los años setenta aparece el “concepto de valor y toma de decisiones”<sup>77</sup>, lo cual supuso un cambio importante y se comprende que la evaluación no puede ser totalmente de carácter técnico, sino que se requiere de que también sea de corte metodológico cuantitativo; y así poco a poco la evaluación ha sido percibida de diferente manera como lo es ahora con el Plan de Estudios 2011 donde la evaluación se establece como un proceso que nos permite recopilar evidencias, que nos permiten elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje alcanzados a lo largo de la Educación Básica.

Si bien la definición de la evaluación se ha ido reconceptualizando de acuerdo a las necesidades sociales, también es cierto que aún muchos docentes se resisten a cambiar sus formas de evaluación perpetuando prácticas que sólo permiten etiquetar e incluso sancionar a los alumnos que no han logrado los aprendizajes esperados, sobre todo con los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación, situación que se ve reflejada en la Evaluación Inclusiva, en la categoría del “Seguimiento de los aprendizajes/evaluaciones frecuentes”:

---

<sup>76</sup>Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*, México, Ed. SEP, p.35.

<sup>77</sup>Torres González José Antonio (2005). *La evaluación en contextos de diversidad*, España, Ed. Pearson, p.7anali

**“La evaluación es en base a criterios rígidos, por lo que los informes reflejan más las debilidades que los logros obtenidos por los alumnos, siendo la boleta de calificaciones la única forma de notificar a los alumnos y padres de familia de los resultados obtenidos por sus hijos, lo cual dificulta que haya un reconocimiento real de lo que el alumno ha aprendido, así como de las áreas de mejora para la práctica docente”.**<sup>78</sup>

Con lo anterior, podemos identificar que con esta visión estamos limitando la posibilidad de que los alumnos desarrollen competencias para la vida, ya que al no cubrir con los criterios rígidos de evaluación, éstos son excluidos de algunas actividades, al considerar que no cuentan con las herramientas necesarias para realizarlas. Sin embargo, las que ellos realizan son muchas veces memorísticas y por ende, no dan respuesta a sus necesidades de aprendizaje, lo cual me lleva a recordar la frase de Pujolàs “Dime cómo educas y cómo enseñas, y te diré qué buscas educando y enseñando”.

Si bien, están promoviendo a los chicos con un promedio de 6, es preciso pensar bajo qué condiciones están aprobando, lo cual me hace pensar que sólo estamos evaluando para aprobar y no para aprender, puesto que estamos aplicando una evaluación burocrática que consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda, olvidando que detrás de cada número hay un alumno que se desarrolla, madura y aprende singularmente. A su vez, esta situación me hace recordar que “la masificación ha transformado profundamente el sistema de distribución de problemas diplomas y, más ampliamente, el vínculo entre calificaciones escolares y calificaciones sociales”.<sup>79</sup>

Al hacer hincapié de que los niños no pueden aprender más sin haber consolidado la lecto-escritura, les pregunté a las docentes si es prudente promover al siguiente ciclo escolar a los alumnos que no han consolidado las competencias de acuerdo al grado cursado, comentándome que para ellas no es prudente, pero que las autoridades a través de los medios de comunicación han informado que ya no hay reprobados y por otro lado, las nuevas cartillas de evaluación ya no está la opción de no promovido.

A partir de este comentario, revisé el Acuerdo 685 publicado en el año 2013, por lo que se modifica el Acuerdo 648, mismo en el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, encontrando que en el Artículo 15 que los alumnos de primero, segundo y tercer grados, obtuvieron la acreditación por el sólo hecho de haberlos cursado. No obstante, en el supuesto de que un

---

<sup>78</sup> Barrera para el Aprendizaje y Participación identificada en la Evaluación Inclusiva.

<sup>79</sup> Dubet François y Martuccelli Danilo (1998), *En la escuela*, España, Ed. Losada, p.48.

alumno de segundo o tercer grados no haya alcanzado los aprendizajes correspondientes, podrá permanecer en ese grado por otro ciclo escolar y esta decisión será tomada por el docente por una sola vez, cuando el educando obtenga un promedio de grado inferior a 6.0.

Con lo anterior, podemos ver que el docente es quien decide qué calificación poner e inclusive, en las entrevistas, las maestras dicen que quien evalúa en su aula son ellas, puesto que son las encargadas de emitir un juicio respecto de lo que el alumno sabe/aprendió y lo compara con lo que debería saber o conocer. No obstante, esta obligación profesional y ética debe “hacer justicia” a la hora de valorar a los alumnos. Por ello, Ana María Lamas propone dos ópticas<sup>80</sup> para retomar la evaluación:

- **Ética:** Siendo justo y hacer justicia, contribuyendo a consolidar la construcción del capital social y favorecer la convivencia ciudadana.
- **Teórica- metodológica:** Se ubica como una práctica profesional de justicia que evalúa el grado en que el sujeto de aprendizaje se apropia del conocimiento socialmente construido en la consolidación del lazo social y en la facilitación del ingreso laboral.

Ante la propuesta de Ana María Lamas, podemos darnos cuenta que estamos alejados de una evaluación que se apegue a la justicia, ya que cuando se asignan bajas calificaciones, de cierta manera como docentes tenemos que aceptar nuestro propio fracaso por lo que es más rentable vivir en la simulación; y *“si como docentes faltamos al principio de justicia estamos negando nuestra misma razón, cercenamos la libertad y el respeto a la diferencia , estamos realizando un quehacer que no puede llamarse evaluación”*.<sup>81</sup>

Al escuchar toda esta situación, pareciera que el docente está solo en esta tarea tan compleja, que es la evaluación. Sin embargo, en las escuelas que hay en la USAER, debiera existir el acompañamiento del servicio a las docentes para generar apoyos en el proceso de evaluación de los aprendizajes, pero ¿qué está pasando al no lograr impactar en las formas de evaluación de los docentes? Y fue en la Evaluación Inclusiva en donde pude encontrar la repuesta, ya que los docentes expresaron que el personal de la escuela está informado de las directrices del trabajo de la USAER y reconoce que debe existir un trabajo conjunto, mismo que se ve obstaculizado porque se sigue visualizando a la USAER como una instancia

---

<sup>80</sup> Lamas Ana María (2005). *La evaluación de los alumnos, acerca de la justicia pedagógica*, Argentina, Ed. Homo Sapiens, p.20.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p.28.

reguladora, por lo que difícilmente se contempla a la USAER en la elaboración conjunta de una planeación que dé respuesta a la diversidad.

Es aquí en donde veo la necesidad de profundizar mi intervención para el fortalecimiento de las competencias docentes, porque las competencias no son exclusivas de los alumnos, sino que nos compete a todos, sobre todo a los docentes, porque nos demanda resignificar nuestra forma de enseñar-aprender, ya que ahora se requiere de profesores competentes, y ser competente no es poseer muchos conocimientos, sino saber cómo usarlos para resolver los problemas que nos plantea nuestra profesión ante el momento de propiciar que los alumnos realmente aprendan.

Ante la situación, considero que una de las competencias en las que hay que profundizar con los docentes de la primaria es la que menciona Antoni Zabala como “evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema”, ya que las barreras identificadas están originando que algunos alumnos que enfrentan BAP estén concluyendo su educación básica con altos índices de rezago escolar, lo cual dificulta su inserción en la vida laboral.

Esta dificultad de la inserción laboral la viví con un alumno en el nivel Secundaria, el cual era promovido cada año, sin cubrir ni con las necesidades básicas de aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas). Finalmente, este alumno recibió su certificado de educación secundaria aunque, al buscar más opciones educativas después se encontró con la barrera de que no pudo acceder a ninguna institución para continuar sus estudios, debido a que no cumplía con el principal requisito que era contar con el proceso de lecto-escritura consolidado.

Desgraciadamente, este tipo de requisitos origina que ahora muchos alumnos tengan un certificado de Educación Básica, aunque por falta de oportunidades están en su casa, con lo cual se percibe que seguimos dándole gran valor exclusivo a los procedimientos oficiales de evaluación para legitimar capacidades y saberes en otras palabras, los papeles son lo que cuentan.

Con lo anterior podemos mencionar que con este tipo de evaluación estamos generando víctimas las cuales se encuentran en una situación de desventaja e incluso al no considerar una perspectiva para todos los alumnos, estamos llegando al extremo de Matar al otro desde la posición de querer eliminar su alteridad, por lo que Lévinas aboga por el “No matar”, ya

que además de ser un principio ético que dictamina la imposibilidad moral de borrar la alteridad del otro, es símbolo de la posibilidad fáctica de dominarlo”.<sup>82</sup>

Ante esta situación, me doy cuenta que estamos faltando a dos principios éticos que fundamentan la educación: el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en la sociedad, ya que únicamente estamos implementando el derecho a la educación.

En conclusión, la evaluación es en base a criterios rígidos y para un grupo homogéneo, en dónde los informes reflejan más las debilidades que los logros obtenidos por los alumnos, situación que dificulta la toma de decisiones por parte del docente para ofertar a cada alumno lo que necesita, situándose así en una desigualdad de oportunidades. Por ello, se ve la necesidad de promover una evaluación descriptiva donde se exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta en determinados campos, lo que propiciaría y exigiría informes que superan las simples anotaciones de una calificación, misma que permita que el docente pueda dar seguimiento a todos los alumnos para crear oportunidades de aprendizaje y para hacer los ajustes en su práctica docente para que todos los alumnos desarrollen competencias para la vida.

No obstante, el reto de formar alumnos competentes es algo que nos involucra a todos los actores de la educación, a pesar del nivel o modalidad de atención, situación que pude observar al integrarme a finales a la zona de Supervisión de Educación Especial IV-10 como Asesora Técnica Pedagógica (ATP), en donde pude identificar que en los CAM también hay prácticas excluyentes al impartir el currículum.

Situación que pude ver clara en el CAM Laboral, ya que en el mes de junio se nos informó que a partir de este ciclo escolar los alumnos que desarrollaran las competencias laborales de su especialidad se les entregaría un certificado y a los que no, se les entregaría sólo una constancia, siendo el único requisito que los instructores hicieran un informe final de las competencias desarrolladas.

Después de informar a los instructores de la situación, se empezaron a elaborar los informes, mismos que fueron revisados por la directora del plantel y las dos ATP de la zona sin imaginar que los informes no explicaban los avances de los chicos. Al llamar a cada una de las maestras, nos dimos cuenta que no llevan un registro sistemático de las acciones

---

<sup>82</sup>Lévinas (1999), Cit. En Navarro Oliva (2008). “El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”, en *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, España, abril, p.186.

realizadas por los alumnos e inclusive no había claridad de los objetivos que se querían alcanzar.

Ante esta situación, me di cuenta que en los servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial IV-10 la evaluación sólo cumple con una función valorativa, pero al no ser un proceso sistemático no permite recopilar la información necesaria para tomar decisiones que permitan mejorar la práctica docente y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado respetando sus diferencias.

El que los objetivos no estén bien precisados por lo docentes es una situación preocupante, ya que éstos determinan el tipo y grado de aprendizaje que los alumnos tendrán que conseguir con relación a los aprendizajes esperados seleccionados, así como de las actividades a desarrollar, ya que no podemos romper la dupla de planeación-evaluación.

Esta situación de pronto me hizo pensar que los docentes siguen visualizándose como transmisores de saberes, por lo que se necesita representar en ellos su función como facilitadores, ya que de esta manera, tendrán mayores oportunidades al momento de planear y diseñar estrategias orientadas para que todos los alumnos aprendan.

Tal vez en esta situación sería sencillo etiquetar al docente como una persona poco eficiente. No obstante, la atención a la diversidad es responsabilidad de todos los involucrados en la educación y debe estar respaldada por el director, ya que el desarrollo de competencias docentes requiere una cultura de colaboración en torno a un proyecto educativo conjunto y es en este momento que recobra sentido el liderazgo de los directivos y su importancia en la mejora de los aprendizajes. Ante esta situación, les pregunté a las directoras de la zona cómo asesoran a su personal con respecto a las formas de evaluación, convergiendo en su mayoría que la estrategia que utilizan para asesorar a sus docentes es a través de Juntas de Consejo Técnico y RTO de la USAER, puesto que en estos espacios se revisan y se analizan artículos de la Evaluación Educativa. Sin embargo reconocen la necesidad de puntualizar acerca de las implicaciones que la USAER tiene en la intervención del proceso de la Evaluación en la Orientación, Asesoría y Acompañamiento que se le brinda tanto a Maestros de Grupo como a Directivos y Padres de Familia, puesto que hay un desconocimiento parcial de Planes y Programas y estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos que enfrentan BAP.

Como podemos observar, el asesoramiento que dan los directores a los docentes de apoyo es de manera conceptual, lo cual se aleja de un desarrollo de competencias docentes que les permitan crear condiciones y promover contextos, ya que la formación docente no es sólo técnica sino también situacional.

De acuerdo con lo que he podido observar en Reuniones Técnico-Operativas o Reuniones de Consejo Técnico, en pocas ocasiones los directores profundizan en cuestiones de la gestión curricular y en menor medida realizan un acompañamiento para llevar el control de la calidad de las estrategias de enseñanza, seguimiento y proceso de evaluación.

Cabe mencionar que los directores de la Zona de Supervisión de Educación Especial IV-10 suelen realizar un trabajo individualizado, los únicos momentos en que existe una interacción entre ellos es en las Reuniones Técnico-Operativas, en donde una de las directoras en la RTO del mes de junio, externó que ella cree necesario que haya espacios para intercambiar información, ya que hay procesos que aún no le quedan claros. Sin embargo, todos evaden el comentario y se prosigue con la Junta, o se justifican diciendo que no se pueden unificar los procesos, ya que cada escuela tiene sus necesidades particulares:

“El desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo”.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Pont, et.al. (2008), cit. En Bolívar Antonio (2011). “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”, en *Revista Educar*, España, vol.4/12, p. 264.

## 2.6. Conjeturas para la resolución del problema pedagógico (preguntas de investigación y supuesto de acción).

Ante la situación desarrollada, me han surgido las siguientes **PREGUNTAS PARA LA INVESTIGACIÓN**:

- ¿Cómo desarrollar la interdependencia positiva entre las integrantes del equipo de la USAER para la conformación de una comunidad de práctica?
- ¿Cómo lograr que la comunidad de práctica sea un espacio en donde las maestras de la USAER resignifiquen la concepción de la evaluación para la diversidad?

Ante estas interrogantes el **SUPUESTO DE ACCIÓN**<sup>84</sup> que propongo es:

“Que el aprendizaje cooperativo dentro de la comunidad de práctica docente en las Reuniones Técnico-Operativas permita la reconstrucción y redefinición de la conceptualización de una evaluación para la diversidad que favorezca la equidad pedagógica”.

Cabe destacar que la Comunidad de Práctica es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común. Las actividades y objetivos que persiguen estas redes van a variar de acuerdo a la finalidad que se quiera alcanzar, como pueden ser para el desarrollo profesional docente, participación en proyectos colaborativos entre escuelas, grupos de discusión, así como la experimentación y difusión de prácticas educativas innovadoras, en mi caso será utilizado para el fortalecimiento de las competencias para evaluar y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos.<sup>85</sup>

Las características de la comunidad de práctica son:

- Sentido de pertenencia.
- Negociar el sentido de la práctica.
- Relaciones de participación y compromiso mutuo.
- Compartir recursos.
- Construcción dual de las historias.

---

<sup>84</sup>El supuesto de acción determina el camino que seguirá en la resolución del problema pedagógico identificado, surgiendo de las preguntas ¿Qué quiero? Y ¿Para qué?, respuestas que se pueden ver en el (Cuadro 2.6: ¿Qué quiero? Y ¿Para qué?).

<sup>85</sup>Wenger (1998), cit. En Fernández Cardenas Juan Manuel, et.al.. “La participación docente en comunidades de práctica: educando en valores mediante el uso de recursos educativos abiertos”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, area 7: entornos virtuales de aprendizaje*, p.3.

- La práctica como conexión.
- Experiencia negociada: participación y cosificación.
- Reconstruir y redefinir el conocimiento para un propósito (buscar alcanzar metas conjuntas).
- Afiliación y comunidades.
- Redes con otras comunidades.

### **OBJETIVOS:**

- Interpretar el sentido que encierra la acción y las voces de los otros con relación a una evaluación para la diversidad.
- Crear condiciones para que las maestras se visualicen como actores sociales de una comunidad de práctica.
- Identificar las conexiones de las acciones de los sujetos en el aprendizaje cooperativo.

Para concluir el capítulo podemos notar que el análisis del PETE y la Evaluación Inclusiva nos permiten dar una lectura a las prácticas inclusivas en las escuelas a partir de su políticas, prácticas y culturas, y si se analizan detalladamente pueden ofrecernos las áreas de oportunidad para crear una escuela para todos.

Puesto que a pesar que los docentes utilizamos frecuentemente la categoría de Inclusión Educativa, realmente no conocemos las implicaciones de la misma, lo cual dificulta plantear estrategias para valorar y respetar la diversidad.

Finalmente, en la problematización identifiqué que estamos aplicando una evaluación burocrática que consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda, olvidando que detrás de cada número hay un alumno que se desarrolla, madura y aprende singularmente. Esto se debe a que la evaluación se basa en criterios rígidos y para un grupo homogéneo, por lo que lo que los informes reflejan más las debilidades que los logros obtenidos por los alumnos, situación que dificulta la toma de decisiones por parte del docente para ofertar a cada alumno lo que necesita, situándose así en una desigualdad de oportunidades.

## **CAPÍTULO 3: LAS IMPLICACIONES DEL TRABAJO COOPERATIVO EN LA USAER IV-61**

### **Introducción**

Tras el análisis de la realidad realizado a partir de la evaluación inclusiva y delimitado con la problematización en el capítulo anterior, ahora puedo reconocer aquellas opciones objetivas que me permitan dar una dirección al desarrollo y la definición y práctica de un proyecto que dé respuesta al problema pedagógico identificado, ya que como dice Zemelman<sup>86</sup> “La idea de Proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible y no como mera proyección arbitraria.”

Cabe destacar que antes de elegir un proyecto es necesario reconocer el campo de opciones y determinar la posibilidad objetiva de éstas, así como determinar el contexto especificador del contenido de los observables empíricos, por lo que el siguiente cuadro se recata el nivel ontológico (¿Qué se quiere?) y el epistemológico (¿Para qué se quiere?). (Ver Cuadro 3.1. ¿Qué quiero? Y ¿Para qué?).

Por esto, voy a narrar la organización social del aula que existe actualmente en la USAER y cuáles son las que se requieren para favorecer el aprendizaje cooperativo y la creación de la comunidad de práctica, así como precisar las características del aprendizaje cooperativo.

Y finalmente, explicaré el modelo de planificación de mi proyecto de intervención que son las Unidades Didácticas de Pere Pujolàs, mismas de las que anexo ejemplos, (ver cuadro 3.4. Unidades Didácticas).

### **3.1. La Interdependencia Positiva en los Equipos Base**

Un horizonte es aquella línea que aparentemente separa el cielo y la tierra, a lo cual yo traduzco en nuestro ámbito como aquella decisión que debo tomar para crear con la finalidad en que el proyecto de intervención fracase o triunfe.

Para mi intervención, me interesa implementar el aprendizaje cooperativo porque no es sólo un método, sino también un contenido más, algo que vamos aprendiendo de forma sistemática como los otros, puesto que poco a poco los equipos base se convierten en

---

<sup>86</sup>Zemelman, Hugo (1987). “El estudio del presente y el diagnóstico”, México, Ed. El colegio de México, p.10.

unidades básicas de organización de un grupo-clase. Ya no se trata de equipos esporádicos, sino de equipos estables que trabajan juntos siempre que se requiere.

Para dar mayor claridad, iré desglosando poco a poco sus características:

De manera inicial, se requiere tener claro que se debe lograr una interdependencia de finalidades positivas entre los integrantes del equipo, de tal manera que cada integrante sólo consigue su objetivo si los demás integrantes lo consiguen también, de modo que “debe ir acompañado ineludiblemente de la responsabilidad individual: nadie puede aprovecharse del trabajo de los demás sin que contribuyan con su aportación al éxito final del equipo”.<sup>87</sup>

Cabe mencionar que el aprendizaje cooperativo tiene dos pilares:

- La participación directa y activa de los participantes.
- La ayuda mutua y la cooperación si se da en óptimas condiciones posibilita mayores logros en el aprendizaje.

El trabajo en equipo es un elemento esencial de una estructura de aprendizaje, por lo que se debe conformar un equipo base, el cual está conformado por personas con diferente nivel de aprendizaje, ya que la diversidad del equipo es el éxito de este aprendizaje cooperativo. No obstante, no basta con integrar el equipo para que puedan trabajar todos juntos, sino hay que fomentar una relación de igualdad, cooperación, amistad, sentido de pertenencia e interdependencia.

Una vez conformados los equipos base, hay que delimitar los roles a partir de las habilidades sociales de cada uno de los integrantes. Sin embargo, no debemos olvidar que las habilidades sociales hay que desarrollarlas, ya que en la medida en que estas se vayan consolidando, más productivos serán los equipos, por lo que hay que motivar a los alumnos a utilizarlas.

Con lo que respecta a “la interdependencia positiva”<sup>88</sup>, ésta sólo se logra cuando todos los miembros de un equipo persiguen el mismo objetivo, reconocen que tiene una doble responsabilidad al aprender del que coordina y de lo que aprende de sus colegas. Aquí hay que precisar que no todos pueden hacer y aprender exactamente lo mismo pero sí pueden trabajar sobre los mismos contenidos a distintos niveles. Cabe mencionar que existen varios

---

<sup>87</sup>Pujolàs (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*, Universidad Vic.,p.11.

<sup>88</sup> “La interdependencia positiva entre los miembros de un equipo es una características clave de la estructura cooperativa del aprendizaje y una condición imprescindible para que esta se dé efectivamente, se distinguen varios tipos de interdependencia positiva”. *Ibidem*, p.10

tipos de interdependencia positiva, a los cuáles Pere Pujolàs clasifica en las de recompensa/celebración, de tareas, de recursos, de roles.

Otro factor fundamental para el aprendizaje cooperativo es la interacción estimulante cara a cara, ya que si no existe la discusión ni la interacción, será difícil facilitar el intercambio de ideas, así como el feedback que permita mejorar el rendimiento individual y grupal a partir de la metacognición, la revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora para finalmente realizar la celebración ante los éxitos obtenidos, mismos que refuerzan las conductas positivas de los integrantes, reafirmando el compromiso y la responsabilidad.

De manera inicial, debo reconocer que los grupos de trabajo que he vivenciado y que he observado que se realizan en varias USAER son siempre por parejas, debido a que las dos maestras que están en cada escuela siempre son equipo. Una forma distinta es manifestando la mitad de la mesa es equipo 1 y la otra mitad equipo 2; otra es enumerando al equipo y después decir: todos los número “1” son un equipo, todos los números “2” son otro y así sucesivamente o finalmente, dar tarjetas por colores y así asignar a cada equipo un color.

Dentro de la USAER he observado que la mayoría de las veces se encuentra muy arraigada la cultura de siempre trabajar por las binas, ya que las maestras que se encuentran en la misma escuela pocas veces se quieren separar y convivir con el resto del equipo, o en el caso de integrar a alguien más, es a alguien del equipo de apoyo, como Trabajo Social, Psicólogo o Maestra de Comunicación. Por ello, dentro de mi proyecto quiero implementar otras estrategias que me permitan conformar equipos base más heterogéneos.

Ante lo expuesto, la conformación de los equipos en mi proyecto la visualizo bajo la propuesta de Pere Pujolàs, la cual propone que los equipos base deben ser permanentes, heterogéneos, lo cual no es un factor que impida que los miembros de un equipo no puedan interactuar con compañeros de otros equipos. Otro criterio que considero que es fundamental es conformar los equipos con personas que tengan diferente rendimiento (alto, medio y bajo) para que se apoyen mutuamente y puedan todos alcanzar la meta, por lo que debo fortalecer en el equipo de la USAER IV-61 la interdependencia positiva, así como retomar su sentido de responsabilidad. A su vez, quiero promover los equipos esporádicos y la de expertos, ya que tengo el antecedente de que son un personal que está en constante actualización.

Con lo que respecta al mobiliario, no hay posibilidades de moverlo, puesto que sólo hay una mesa rectangular donde alrededor de ella se sienta todo el equipo de la USAER. No

obstante, hay ciertos cubículos que podrían servir para que se reúnan los equipos base y esporádicos o el patio escolar. Si bien, el espacio podría ser una desventaja, yo creo que lo fundamental es iniciar con la cohesión de grupo y delimitación de roles.

Finalmente, considero que las Reuniones Técnico-Operativas pueden ser un espacio para realizar el feedback y realizar algunos equipos esporádicos como los de expertos. Sin embargo, habría que concientizar muy bien al personal para que se responsabilice de su trabajo y del compañero, así como de establecer bien los roles, ya que de otra manera será difícil que ellos se organicen para el trabajo y se corre el riesgo de que no se alcancen los objetivos.

### **3.2 La Organización Social de la USAER**

En esta parte busco plantear la organización social de una aula que son las formas organizativas desde una perspectiva socio-cultural que se establecen dentro de ella para facilitar las ayudas necesarias para que todos desarrollen su aprendizaje dentro de la comunidad al ir incrementando la calidad y la cantidad de interacciones sociales que se promueven durante el trabajo.

De mi experiencia escolar, recuerdo que en la primaria se promovía básicamente un trabajo individualizado, y en las ocasiones que se implementaba un trabajo en equipo era para las festivales o ceremonias. Al cursar la secundaria, inicié con el trabajo por equipos de una manera más formal. No obstante, éste consistía en repartir las tareas entre todas para después sólo cortar y pegar los fragmentos. Para aquellas compañeras que no cumplían con sus responsabilidades, existía la consigna de no colocar su nombre en el trabajo, por lo que sólo se veía por el beneficio propio y no el del equipo.

En la Universidad, la mayoría de los equipos eran conformados por la empatía que existía entre compañeros. No obstante, prefería trabajar con equipos pequeños, ya que mientras más personas hay en un equipos más difícil tomar acuerdos. A su vez, buscaba personas que siguieran mi ritmo y que pensaran similar a mí.

Los problemas surgían cuando los equipos eran asignados, ya que en esta etapa ya no era tan válido decir “si no trabajas, no pongo tu nombre en el trabajo”, por lo que en muchas ocasiones terminaba absorbiendo las responsabilidades de otros para que el trabajo estuviera bien hecho.

Al ingresar al campo laboral como maestra de la USAER, me encontré con la propuesta del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2009), mismo que fundamenta su propuesta con el trabajo cooperativo, ya que las maestras y equipo de apoyo debían de asesorar, orientar y acompañar a las docentes frente al grupo. En esta etapa, tuve que romper con muchos prejuicios que tenía, uno de ellos al no poder absorber las responsabilidades del docente. No obstante, una de las mayores dificultades era el seguimiento de acuerdos.

Con mis compañeras de la USAER, ha sido fundamental mantener el respeto entre todas, así como la cohesión de grupo, puesto que el error de cada una afectaba a las demás. Por lo anterior, la conformación de los equipos en mi proyecto es a partir de equipos base en donde habrá docentes de diferente rendimiento (alto, medio y bajo) para que se apoyen mutuamente y puedan alcanzar el propósito.

A pesar de que teníamos acciones delimitadas de acuerdo a nuestra función. Fue en ese momento donde tuvimos que aprender que el trabajo de todas era en beneficio no sólo de nosotras mismas sino de los alumnos registrados en la estadística. Sin embargo, una de las mayores dificultades era el seguimiento de los acuerdos; por ello fue preciso en cada CTE hacer una revisión de los compromisos y llevarlas a la reflexión de cómo el incumplimiento de alguien afectaba el trabajo del equipo y a su vez en ese momento se reunían para ver como en ese momento se resolvía la situación o se proponía un nuevo compromiso.

Aunque, aún no conozco bien a mi personal, quisiera fortalecer la interdependencia positiva, ya que “la convergencia es necesaria para que el grupo trabaje como un nosotros y no como una colección de yos”,<sup>89</sup> así como retomar su sentido de responsabilidad. A la vez quiero promover los equipos esporádicos y la de expertos, ya que tengo el antecedente de que son un personal que está en constante actualización.

Sin embargo, la organización del aula no se limita a la forma de agrupar a los participantes sino se amplía al uso del mobiliario y de los espacios de accesibilidad (biblioteca, colocar cromos, etc.)

Para promover el trabajo cooperativo, es necesario promover espacios en donde los equipos puedan reunirse, sin embargo en la sede de la USAER, que será el lugar en donde se llevará a cabo la comunidad de práctica, he observado que no hay posibilidades de

---

<sup>89</sup>Bowsfiel (s/a), cit. En Santos Rego, et.al. *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, México, Ed. Octaedro, p.182.

mover el mobiliario. Es más, sólo hay una mesa rectangular para todo el equipo de la USAER. No obstante, hay ciertos cubículos que podrían servir para que se reúnan los equipos base y esporádicos. Otra opción, sería utilizar el patio escolar o alguna otra aula que pudiera gestionarse con la directora de la Primaria Gral. Miguel Alemán, ya que dentro de sus instalaciones se encuentra la sede de la USAER.

Junto a la mesa existe un friso en donde se colocan cosas alusivas a las festividades de cada mes. No obstante, considero que es necesario crear una pequeña biblioteca en donde las maestras puedan consultar material bibliográfico cuando lo crean pertinente, tal vez el friso puede retomarse para temas que haya sobre Inclusión Educativa. Considero pertinente tomar en cuenta las necesidades e intereses de las docentes para poder promover más rincones de trabajo.

Con lo que respecta a la equidad pedagógica, se debe promover un trabajo cooperativo con el docente frente al grupo para poder orientarlo con respecto a las singularidades del alumno, así como hacer un análisis para determinar aquello que está obstaculizando el aprendizaje de determinado alumno.

Considero que ahora como directora tengo un reto importante, ya que debo promover la reflexión en las maestras de apoyo para poder identificar cómo estamos implementando estos mecanismos de equidad, ya que son el fundamento de la labor de la USAER.

### **3.3 Las unidades didácticas: un modelo de planificación**

Para planificar las acciones de mi proyecto de intervención he decidido elegir como modelo de planificación las unidades didácticas que propone Pere Pujolàs.

Las unidades didácticas son un tipo de unidad de programación de corta duración, ya que sólo dura de ocho a doce horas, mismo que tiene un principio y un final más o menos marcados, y que hace referencia a un bloque de aprendizajes esperados interrelacionados de manera lógica y coherente, teniendo ciertos aspectos a considerar. Ver (Cuadro3.2: Aspectos a considerar en la Programación de una Unidad Didáctica). A su vez, nos marca tres momentos: al comienzo de la unidad didáctica, durante una unidad didáctica y al final de la unidad didáctica.

A continuación, compartiré algunos ejemplos de las planificaciones que implementaré en mi proyecto. Es preciso mencionar que las competencias docentes<sup>90</sup> son del modelo de Antonio Zabala y Mónica Coronado, los Estándares Docentes<sup>91</sup> son los que nos propone la SEP y finalmente la Competencia contra-hegemónica es un híbrido entre las competencias, docentes y características del aprendizaje cooperativo, mismas que se encuentran en el (Ver Cuadro 3.3. delimitación de competencias y estándares docentes).

Las actividades están fundamentadas en Técnicas de Aprendizaje Cooperativo que surgen de la misma propuesta de Pere Pujolàs, mismas que se presentan inmersas en las Unidades Didácticas (Ver cuadro 3.4: Unidades Didácticas).

En conclusión la intervención será planificada en base al modelo de planificación de unidades didácticas de Pujolàs, a su vez será prioritario fortalecer una interdependencia positiva entre las docente de la USAER para que se pueda dar este encuentro cara a cara para compartir y cumplir metas comunes, la cual en este caso, será promover una evaluación para diversidad en las escuelas primarias atendidas.

El promover este trabajo será un reto puesto, como lo mencioné anteriormente, el trabajo se acostumbra hacer por binas o por empatía. Sin embargo, me arriesgaré por trabajar en equipos base, mismos que se organizarán a partir de su desempeño laboral.

---

<sup>90</sup>Se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas del quehacer cotidiano del docente, que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en tres distintos momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después” (García-Cabrero, B., Loredó, E.J. y Carranza, P.G., 2008)

<sup>91</sup>Son la base para realizar evaluaciones formativas destinadas a mejorar el aprendizaje, el desempeño docente o la gestión escolar, ya que permiten definir qué tan lejos o qué tan cerca se encuentran los resultados alcanzados del referente ideal que fue establecido; es más, estos referentes deben de estar vinculados a una ruta crítica que permita a los alumnos, docentes, directivos y supervisores acercarse gradualmente a estos ideales de excelencia.

## **CAPÍTULO 4: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA: UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO**

### **Introducción**

En este cuarto capítulo voy a compartir cómo fue el proceso de formación que viví durante la implementación de la intervención, apoyándome en Larrosa<sup>92</sup>, sobre la idea de que la formación es una aventura en la cual se vive una serie de experiencias formativas que tuvieron la fuerza de hacer un viaje interno donde me desestabilicé por momentos al poner en duda mis creencias sobre educación e inclusión. Sin embargo, esto me permitió hacer una transformación de mí misma, tanto personal como profesionalmente.

Con la narración del capítulo busco abrir el mundo de la Unidad de Servicios de Apoyo (USAER), misma que será el escenario de intervención, por lo que espero que a través de mi relato puedan mirar cuáles fueron las experiencias que vivimos para poder construir la comunidad de práctica y cómo éstas nos permitieron ir resignificando nuestra visión hacia una evaluación para la diversidad.

En la primera parte de este capítulo, desarrollaré cómo fue el proceso para el análisis del dato empírico recuperado durante la implementación de las unidades didácticas, análisis que me permitió hacer la categorización de estos datos.

En la segunda parte, desarrollaré los argumentos teóricos de las cuatro categorías identificadas en el análisis del contenido, las cuales menciono a continuación: ¿Qué son las fuerzas de poder saber?, la problemática de los instrumentos en el proceso de evaluación: La fórmula más vale más, la estigmatización, “los niños de USAER” e Interpretaciones del Principio de Hospitalidad en la Comunidad de Práctica.

#### **4.1. Detonando espacios para la cooperación**

Al ingresar como directora de la USAER, el Supervisor Fernando Zúñiga me presentó en la escuela. Al ver el espacio quedé sorprendida, ya que normalmente las sedes de las USAER son un salón de clases y en este caso, el espacio está integrado por 10 cubículos, en donde uno de ellos está adaptado para la cámara sonoro-amortiguadora y para las audiometrías, dos bodegas, dos sanitarios y un espacio común donde hay una mesa. Sin embargo, al

---

<sup>92</sup>Cf. Larrosa Jorge (2000). Op.cit., p.52.

presentarme con la supervisora de Primarias, ella me comentó que ella quería el espacio de Quebec para hacer un “Centro de Tareas”, por lo que estaba haciendo las gestiones necesarias para obtenerlo.

Esta situación me asustó y, al contarle a mi secretaria me comentó que a pesar de que este espacio estaba dentro de la escuela, el gobierno de Quebec (Canadá), tras la reconstrucción del mismo por los daños que ocasionó el temblor de 1985, el delegado decidió hacer un lugar para dar atención clínica y pedagógica a alumnos con discapacidad auditiva, por lo que le hizo entrega de este centro a la Dirección de Educación Especial. Antes esta situación, tuve que retrasar los cambios en el mobiliario que tenía previsto. No obstante, la organización social del aula va más allá de la simple organización de mobiliario, por lo que les contaré los cambios que hemos logrado.

Para el descubrimiento del trabajo en equipos cooperativos, primero le expliqué en una Reunión Técnico-Operativa las ventajas de trabajar por equipos, puesto que no es prudente introducirlo de la nada. Después procedí a comunicarles la forma de los equipos base. Debo admitir que omití intencionalmente la información de los criterios para la selección de los equipos base, ya que no quise herir susceptibilidades al tener que dividirlos por niveles de desempeño debido a que es fundamental que los equipos base sean heterogéneos, tomando como referente que cada equipo tenga integrantes con rendimientos alto, medio y bajo.

Ya que en el caso de las maestras, en donde no hay calificaciones con las que se pueda tener un referente para los niveles de desempeño, tomé como criterio los Análisis Contextuales y Programas de Apoyo a la Escuela, siendo las maestras con un alto rendimiento aquellas que tenían mayor dominio de Planes y Programas, así como de la línea de trabajo del Modelo de Atención de Educación Especial.

En total, fueron 3 equipos base, quedando integrados de 3 o 4 personas. El equipo 1 quedó integrado por Aline, Yaneli y Cinthia, el equipo 2 por Lupita, Dulce y Esmeralda y el equipo 3 por Marisol, Erika y Rosario. Al informarles a las maestras de la conformación de los equipos, la Trabajadora Social me comentó que por las licencia de gravidez de sus compañeras habría un momento en el que ella se quedaría sola en el equipo, a lo que yo le contesté que se reorganizarían los mismos. Sin embargo, al querer reorganizarlo me llevé la gran sorpresa de que en todos los casos sucedía lo mismo, existía un período en que cada equipo se quedaba con un integrante, debido a que dentro del servicio hay 4 maestras

embarazadas, aparte de la ausencia de las maestras que van a la capacitación para la atención de alumnos con Capacidades y Aptitudes sobresalientes en una Reunión Técnico Operativa al mes.

Ante esta situación, decidí trabajar mejor únicamente con equipos esporádicos, mismos que también son heterogéneos, aunque a diferencia de los equipos base, estos trabajan únicamente a lo largo de una sesión o par de horas. Este cambio será en lo que se van reintegrando las maestras que tienen su licencia de gravidez para llevar mejor la sistematización de las acciones.

Dentro del aprendizaje cooperativo, también es importante el ambiente de clase, ya que todas las maestras deben sentirse acogidas y valoradas, delo contrario, únicamente “coinciden en sus propósitos pero, sin ser concretados para su convivir, quedando como meros discursos formales de lo que debería ser una comunidad”<sup>93</sup>.

En el Consejo Técnico Escolar del mes de Octubre, decidí regalarle a cada maestra una paleta payaso junto con una nota donde las felicitaba por su desempeño o valoraba alguna cualidad. Al entregarles su paleta, muchas la guardaban de inmediato para más tarde sacarla y leerla cuando estuvieran a solas. Lo curioso, fue que nadie en ese momento compartió con alguna compañera el mensaje que les había escrito. Hubo un momento en el que el silencio prevaleció, por lo que no sabía si la idea había sido buena, ya que no entendía sus reacciones. Al despedirnos sólo algunas me dieron las gracias.

Sinceramente, la duda me duró varios días, y tenía un poco de temor de volverlas a ver, puesto que no sabía si las que no me habían agradecido estaban molestas o simplemente no había sabido cómo reaccionar ante lo nuevo de la situación. Hasta que por fin llegó el siguiente jueves, y por suerte ninguna estaba molesta por el contrario, estaban más relajadas y con mucha disposición al trabajo, lo cual me hizo recordar esta frase de Cruz “...las razones por las que un profesional triunfa, tienen que ver en un 15 por ciento con sus conocimientos y en un 85 por ciento con su actitud, entusiasmo y niveles de motivación”<sup>94</sup>, la cual tiene que producirse de sus autoridades y de la comunidad educativa.

Otra actividad que se realizó fue la de “Buscar algo como yo” en donde cada maestra elegía un objeto con el que se sentía identificada para después definir en lo que me parezco

---

<sup>93</sup>Maturana Humberto y Dávila Ximena (2009). “Hacia una era Post Posmoderna en las comunidades educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, España, p.140.

<sup>94</sup>Cruz (2002) cit. En Segura Bazán Maritza (2005). “Competencias personales del docente”, en *Revista Ciencias de la Educación*, Vol.2, Valencia, Julio- Diciembre, p. 175.

y en lo que no me parezco, actividad en donde pudimos descubrir y redescubrir algunas fortalezas y debilidades de las compañeras, lo cual se hizo en un ambiente de confianza y respeto en donde todas quisieron compartir su hoja.

Con lo que respecta a las normas de funcionamiento, únicamente les mencioné las condiciones que consideraba necesarias para el éxito del trabajo en grupo. Sin embargo, considero que para la segunda unidad didáctica será fundamental que las maestras y el equipo de apoyo sean las que propongan las normas, ya que hay ocasiones en que ellas creen que por el hecho de estar sentadas por equipo y hacer unas cuantas aportaciones significa aprendizaje cooperativo, por lo que lo ideal sería colocar esas normas en alguna pared para tenerlas presente siempre.

Para el mes de febrero, regresaron la mayoría de la maestras con licencia de gravidez, lo cual permitió que se pudieran implementar con mayor precisión las unidades didácticas, situación que me permitió recuperar el dato empírico para analizarlo.

#### **4.2. Interpretación del dato empírico**

Durante la implementación de la intervención me surgieron un sinnúmero de datos empíricos, tanto de las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo, fichas de trabajo, diarios como otros insumos que se encuentran en la carpeta de aprendizaje a los cuáles les daré el nombre de corpus. Mismos que me permitieron realizar mi análisis del contenido, el cual inicio con una lectura superficial para discriminar información.

El corpus debe estar sometido a procedimientos analíticos, ya que su constitución implica elecciones y reglas, las que nos propone Bardin<sup>95</sup> son:

- Regla de exhaustividad
- Regla de representatividad
- Regla de homogeneidad
- Regla de pertinencia

En esta investigación, me incliné por la regla de homogeneidad, ya que consiste en establecer ciertos criterios de selección que deben de tener las evidencias para ser

---

<sup>95</sup>Bardin Lauren (2002). *El análisis de contenido*, Francia, Ed. Akal, p.p. 72-73.

consideradas. Así como haber sido obtenidos de los mismos instrumentos para la codificación.

Cabe mencionar, que la “codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”.<sup>96</sup>

Dentro de esta codificación se ubican las unidades de registro, las cuales estarán en miras de categorización. En mi caso, citaré las unidades de registro de *palabra* (palabras claves, tomando en cuenta las palabras llenas y vacías), de *tema* (una afirmación sobre un objeto o como un resumen) y de *objeto o referente* (son los temas eje de mi supuesto de acción).

Para realizar la categorización<sup>97</sup>, utilicé un software de investigación cualitativa llamado MAXQDA, el cual me permitió clasificar la información obtenida de los instrumentos, recopilación de datos implementados durante la intervención para interpretar y comprender lo encontrado en el programa, ya que como dice Schütz:<sup>98</sup> “el significado que doy a las vivencias de otro no puede ser exactamente el mismo que el significado que les da el otro cuando procede a interpretarlas”, ya que para comprender las cosas como el otro, necesitaría ser el otro.

Finalmente, a partir del proceso de categorización del programa MAXQDA, identifiqué los subtemas de este capítulo, mismos que surgieron de la relación del dato empírico identificado y las categorías teóricas. (Ver cuadro 4.5: Categorías).

- ¿Qué son las fuerzas de poder saber?
- La problemática de los instrumentos en el proceso de evaluación: La fórmula más vale más.
- La estigmatización “los niños de USAER”
- Interpretaciones del principio de hospitalidad en la comunidad de práctica.

---

<sup>96</sup>Ibídem, p.78.

<sup>97</sup>En investigación cualitativa la categorización se constituye una parte fundamental para el análisis e interpretación de resultados, “este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresaliente, de eventos recurrente y de patrones de idea en los datos, proveniente de los lugares, eventos, o la personas seleccionadas para un estudio”. Castro Mello Patricia (2007). MAXQDA 2007 (traducción en español), Marburgo, Ed. UAM, p.p. 4-93.

<sup>98</sup>Shütz Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Ed. Paidós, p.128.

### 4.3. ¿Qué son las fuerzas de poder saber?

En la actualidad, hay un reto en las escuelas para convertirse en una comunidad de aprendizaje en donde autoridades, maestros, padres de familia, alumnos, etc., aprendan juntos utilizando herramientas comunes en un mismo entorno, dejando atrás una educación “bancaria”<sup>99</sup>, en donde el alumno es sólo un depósito de aprendizajes para convertirse en un participante activo en la comunidad.

Pero, ¿cómo crear una comunidad de aprendizaje cuando hay pocos espacios para el encuentro con el otro? Desgraciadamente, en las escuelas hay pocos momentos para que interaccionen todos los actores educativos, y esto se debe a que en las escuelas aún existen prácticas individualistas, en donde cada docente trabaja viendo sólo por las necesidades de su grupo y en el caso de las maestras de apoyo de la USAER, sólo ven por los chicos que enfrentan BAP aunque en el receso no pueden dialogar porque son sancionados por no cumplir con su guardia, situación que me hace recordar a Martínez cuando nos sugiere que:

“Un profesional de la educación debe orientarse a la búsqueda de procesos más participativos, dinamizando las actividades, visualizando nuevas formas de medir los logros académicos, dando cabida a situaciones que se orienten a la valoración del participante, que además de activar el aprendizaje permitirá el dominio de la información y una actitud crítica y creativa”.<sup>100</sup>

A pesar de que los discursos pedagógicos nos dicen que debe existir un trabajo cooperativo entre la comunidad educativa para dar la atención a la diversidad, también es cierto que es difícil que como colectivo docente podamos negociar y tomar acuerdos, por lo que decidí crear una comunidad de práctica, ya que considero necesario que en primer lugar, los docentes debemos experimentar el aprendizaje cooperativo y vivir en comunidad para relacionarnos posteriormente con otros actores educativos como son los padres de familia, comunidad, alumnos, etc.

Una de las principales condiciones para la comunidad de práctica es la participación, entendida ésta como “*un proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso*”.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Freire Paulo (2011), *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo veintiuno editores, p.84.

<sup>100</sup> Martínez (1998) cit. En Segura Bazán Maritza (2005). “Competencias personales del docente”, en *Revista Ciencias de la Educación*, Vol.2, Valencia, Julio- Diciembre, p.177.

<sup>101</sup> WengerEtienne (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Ed. Paidós, p.348.

Si bien, tras mis experiencias, pensé que promover la participación consistía en preguntarles a las maestras “¿Qué opinas? ¿Qué piensas?” acerca de determinado tema. Ahora sé que esta participación va más allá de un intercambio de opiniones e impresiones; más bien consiste en permitirnos alterar por aquellas personas que comparten la misma profesión, en este caso maestras de apoyo, con la finalidad de saber en cierta medida quiénes somos.

El implementar este tipo de participación en la comunidad, fue un gran reto empezando por mí misma, ya que como autoridades, solemos ser las que hablamos más dentro de las reuniones e inclusive somos las que decidimos quiénes participan. Cómo olvidar la frase del “sólo podemos escuchar dos opiniones, por cuestiones de tiempo”.

O en otros casos, se prefiere no darle la voz a las docentes, porque puede ser una oportunidad para que se cuestionen nuestras decisiones o creencias. Sin embargo, esas prácticas son excluyentes, ya que existe una perspectiva vertical en donde se marca un superior y un inferior, misma situación que puede originar una posición segura que permite hablar y actuar desde arriba, igual que como Foucault nos reafirma cuando dice:

“En toda sociedad, la producción del discurso está controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen como función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”.<sup>102</sup>

Así que el primer cambio tenía que empezar conmigo, por lo que a partir de los equipos base comencé a propiciar la participación no sólo para el intercambio de ideas, sino también para la construcción de conocimiento. No obstante, el conformar los equipos fue un desafío, ya que las maestras preferían agruparse en el orden en el que estaban sentadas sin querer moverse. Tras repetirles la indicación un par de veces, pasó un silencio en donde nadie se movía hasta que la maestra Esmeralda se levantó de su silla y sin mucho entusiasmo se comenzaron a organizar para formar los equipos.

Este tipo de estrategia rompía con esos rituales<sup>103</sup> y con esa memoria social, misma que Farr y Moscovici definen como: “Aquellas creencias que poseemos en común como maestros y que en ocasiones se denominan representaciones sociales”<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> Foucault (1992). *El orden del discurso*, Argentina, Ed., Tusquets Editores, p.5.

<sup>103</sup> Los rituales definen la cualificación que deben poseer los individuos que hablan, definen los gestos, los comportamientos, la circunstancias y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso. (Foucault Michel (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires, Ed. Tusquets Editores, p.24)

Después de conformar diferentes equipos esporádicos, las maestras aprendieron esta nueva forma de trabajar e incluso ya no estaban molestas.

Si bien ya todo parecía ir tomando un rumbo, me confronté con que no todos los integrantes estaban participando, por ejemplo:

“E” no participaba en la actividad porque le tocaba llevar la minuta de la reunión quedando excluida de la misma, situación que originaba que las otras dos compañeras tuvieran que hacer el trabajo solas.

Si bien, sus compañeras comprendían la situación la interdependencia de tareas se rompía, ya que ésta surge del supuesto de que se distribuye el trabajo de tal forma que todos los miembros tienen una responsabilidad en su realización, haciendo una actividad de acuerdo con sus capacidades, aptitudes o debilidades.

Ante esto, tuve que recurrir a fortalecer otra condición de una comunidad de práctica que es el compromiso mutuo, ya que no sólo me basta con que fueran leales entre ellas, se conocieran y/o hablarán.

El compromiso mutuo nos menciona Wenger,<sup>105</sup> es un proceso que supone la conjunción de la negociación, formación de trayectorias y el despliegue de historias de práctica en donde a su vez se adoptan relaciones de responsabilidad por las que definimos nuestras acciones como competentes y a su vez, es una dimensión de poder, puesto que ofrece el poder negociar y conformar el contexto en donde podemos construir y experimentar una identidad de competencia.

Por ello, me di a la tarea de implementar un biograma<sup>106</sup>. Cuando les expliqué de qué se trataba los primeros comentarios fueron: “eso es difícil recordar, nos vas a hacer llorar”, situación que me hizo percatarme que como docentes pocas veces reflexionamos de nuestras prácticas. No obstante, es fundamental darnos un espacio para recordar quiénes somos puesto que como seres humanos cambiamos constantemente nuestras formas de participación y las perspectivas cambian. Sin embargo, lo mejor sería que a pesar de los diversos cambios podamos seguir prefiriendo la docencia.

---

<sup>104</sup>Farr y Moscovici (1984) cit. En Van DijkTeun A. (1999). “El análisis crítico del discurso”, en *Revista Anthropos*, Barcelona, septiembre –octubre, p.186.

<sup>105</sup>Cf. Wenge, Etienne (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Ed. Paidós, pp.216-217.

<sup>106</sup> Un biograma que como dice Bolívar (2011) “Es una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de trayectoria, que conjugue los acontecimiento y la cronología”; mismo que nos permiten tener un visión de las experiencias docentes, si como de los hechos relevantes tanto de su vida personal como de la profesional.

Al momento de ver quien empezaría a compartir su biograma el silencio no se hizo esperar, hasta que “D” inició con su relato. Así sucesivamente se fueron compartiendo hasta llegar con “C”. Ella mostró una mueca que nos expresaba que no quería compartirlo, misma que se acompañó de un “aún no he terminado”.

Ante esta situación, y con la figura de autoridad que tengo como directora hubiese sido sencillo obligarla. Sin embargo, respeté su decisión y le dije que tenía el derecho de no querer compartirlo, que si en algún momento se animaba con gusto la escucharíamos. Finalmente se animó a leer lo que había alcanzado a escribir.

Después de ella siguió mi turno. Muchas veces parece que cuando una autoridad da a conocer cosas de su vida personal, sobre todo asuntos que la ponen en una situación de vulnerabilidad, se cree que se pierde la autoridad, poder e incluso respeto. Sin embargo, me di la oportunidad de compartir mi biograma. Observé un interés particular por escucharlo, ya que además en este momento soy la nueva en el servicio. No obstante, al escucharme se dieron cuenta que he vivido muchas experiencias similares a ellas y ese instrumento originó una combinación de participación y compromiso, ya que les hizo recordar la razón para llegar a la docencia, puesto que en esos mismos días las maestras expresaban desilusionadas que:

-”El entusiasmo se pierde con el tiempo”.

-”La disposición y el compromiso se tienen, pero son demasiadas cosas que surgen y que no se pueden prever”.

-”Nos hemos atrasado demasiado, llega el momento en que sientes que haces por hacer y ¿dónde quedan tus objetivos?”.

El biograma dio la oportunidad de contrastar lo que se deseaba respecto a cuándo egresaron y a su práctica actual, puesto como lo dice Dubar:

“El proceso de identificación profesional no se realiza de una sola vez tras la formación inicial en el proceso de socialización profesional, sino que, debido a los cambios institucionales de destino, de funciones que afectan de manera cada vez más frecuente a quienes ejercitan una profesión, es un proceso de construcción y reconstrucción constante de carácter evolutivo”.<sup>107</sup>

Después de haber transitado a una nueva perspectiva de participación, compromiso común y cruce de trayectorias, las cosas empezaron a fluir. Los equipos cada vez eran más

---

<sup>107</sup> Dubar (1992) cit. En Segura Bazán Maritza (2005). “Competencias personales del docente”, en *Revista Ciencias de la Educación*, Vol.2, Valencia, Julio- Diciembre, p. 181.

autónomos, aunque entré en un proceso de participación diferente, ya que debía pasar de ser la que daba instrucciones a sólo mediar, proceso que me costó mucho trabajo ya que me aburría e inclusive me sentía excluida porque había ocasiones que quería intervenir e incluso dirigirlas hacia las ideas que yo tenía. Sin embargo, el pensar así me llevaba a un retroceso en donde la mismidad que vuelve a instalar el control en las fronteras del cuerpo y de la mente regresaba soberbia a tomar sus sanas decisiones sobre los espacios y los tiempos de la alteridad.

Ante esto, tuve que tomar nuevamente mi posición como mediadora, ya que en la medida en que se le dedica mayor tiempo al trabajo a partir de la interacción entre maestras se beneficiará el aprendizaje cooperativo. Los resultados de este trabajo los pude rescatar en la evaluación del Consejo Técnico Escolar donde las maestras expresaron:

-“Durante las reuniones se ha llevado a cabo el compartir diversos saberes como parte del liderazgo compartido y el reconocimiento. De esta manera, de las competencias de las docentes que integramos la unidad también hemos compartido diferentes estrategias para favorecer el trabajo colaborativo con los docentes de Primaria” (C, M.A, C.A).

-”Durante estos tres meses que he participado en el CTE he aprendido que debo realizar un trabajo corresponsable con los integrantes de la USAER, revisando las acciones de la Ruta de Mejora” (Y.M..C.A).

-”En este espacio he aprendido a trabajar de manera más corresponsable, a valorar y respetar a cada una de mis compañeras enriqueciendo mi práctica docente”. (M. M.A., C.A.)

Estos comentarios me permitieron identificar que ya se está logrando una interacción simultánea, logrando comprender que el aprendizaje cooperativo tiene una doble responsabilidad ya que no es sólo ver por el aprendizaje de una maestra, sino de todas, tratando así de transitar de una simple colaboración a entretejer lazos afectivos.

Otro aspecto que se está logrando es el que dice Larrosa “La irrupción del otro como lo extraño constituirá después una cierta turbación de esa identidad satisfecha, de esa propiedad segura y asegurada, de ese hogar en el que sólo habitaba lo familiar y lo acostumbrado”<sup>108</sup>. Y justo eso pasó cuando las docentes tuvieron que salir de ese lugar seguro que tenían que era su mismidad para darse cuenta que el extranjero no es siempre alguien amenazador o incómodo para las representaciones que hemos ido construyendo, sino más bien es una oportunidad de tener un reencuentro con nosotros mismo.

---

<sup>108</sup> Larrosa Jorge (2000). op.cit., p.77.

Hasta aquí todo parecía ir bien, sin embargo tras cuestionar al colectivo ¿Existe una negociación para la toma de decisiones? Algunas maestras dijeron:

-”Son tomadas por medio de la votación en donde se considera lo mayoritario” (D, M.A)

-“Las decisiones se han tomado de manera colectiva” (I, M.A)

-”No siempre hay negociación y también estoy consciente que no se puede dar gusto a todos. Creo que las decisiones no dependen de nosotras pero cuando se puede considero que existe la negociación”.(A. M.A)

En estas tres opiniones puede percibirse que en la comunidad de práctica hay negociabilidad, entendida ésta como la que “Nos permite hacer que los significados sean aplicables a nuevas circunstancias, conseguir la colaboración de las docentes, comprender eventos o reafirmar nuestra afiliación”. Sin embargo, otras maestras opinaron lo contrario, situación que me inquietó, ya que pareciera como dice Foucault<sup>109</sup>“estoy excluyendo a aquellos que punto por punto han intentado soslayar mi voluntad de verdad”. Para dar más claridad les comparto algunas de las respuestas:

-“A veces, hay momentos en los que sí se ha considerado la opinión de todas y otras en las que se ha tomado de forma autoritaria, considero yo que es porque la directora quiere cumplir de manera lineal con las normas, sin embargo no debe olvidar... ”(R, M.A.)

-“Considero que en algunas situaciones como directora sueles ser impositiva y no se respeta a lo que llegó el colegiado pero en realidad son los menos”. (G, T.S.)

-“Procuró siempre hacerlo de manera democrática a menos que en algunas ocasiones por parte de la dirección no impere la democracia”. (E, PS)

Estos comentarios me preocupan, porque tal vez de manera inconsciente estoy originando prácticas opresoras en donde lo que importa es que “*los hombres están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros*”.<sup>110</sup> Y en este caso, yo no quiero promover en el equipo, prácticas de control donde sea sólo yo la que tome las decisiones en donde las maestras obedezcan sin cuestionar, ya que estaría matando al otro al anular su alteridad o con las palabras de Freire “*Ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida*”.<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup>Foucault Michel (1992), *El orden del discurso*, Argentina, Ed., Tusquets Editores, p.12.

<sup>110</sup> Freire Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo XXI, p. 84

<sup>111</sup> *Ibíd*em, p.87.

Ante esta situación, me di a la tarea de indagar qué es lo que hago para que las maestras me miren como autoritaria, ya que durante todo este tiempo he estado trabajando para generar un espacio en donde se valoren las opiniones de todas y entendí que mi gran error es que para mí la norma es algo incuestionable. Sin embargo, la norma se puede convertir en un mecanismo infra-individual, ya que “son espacios en los que cristalizan la interacción de fuerzas de poder-saber que originan condiciones de maneras de pensar-decir-hacer-sentir y formas diversas de producción de subjetividad dominada”.<sup>112</sup>

Finalmente, comprendí que sí hay negociación para la toma de acuerdos y para la construcción del “conocimiento social, lo cual lo componen aquellas creencias en donde los miembros de un grupo o cultura consideran verdaderos”.<sup>113</sup> Pero hay cosas que no puedo negociar en la comunidad porque para que una proposición exista debe cumplir una serie de complejas exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina antes de poder ser llamada verdadera o falsa.

Tras este análisis, comprendí que en lo que puedo caer es en ser institucionalista porque me dejo llevar por los documentos y ejes de acción de las instituciones totalitarias<sup>114</sup>. En este caso, la Secretaría de Educación Pública. Con lo anterior pude darme cuenta de cómo un discurso pedagógico puede controlar las acciones que realizamos cotidianamente en mi ámbito laboral, las cuales pueden ser persuasivas y manipulables, aunque a veces no nos damos cuenta que somos presas de ese discurso. No obstante, esta obediencia también surge de esa educación bancaria que busca espectadores y no recreadores.

Si bien, en la actualidad hay muchas personas que miran a los directores como esas fuerzas de poder-saber que no dejan decidir siempre que es un buen momento para poder aprovechar esa fuerza para crear las condiciones necesarias que construyen una comunidad en donde todos los maestros puedan vivenciar un aprendizaje activo, participativo y cooperativo entre colegas para enriquecer la práctica educativa.

Como pueden observar, el crear una comunidad de práctica no es una tarea fácil, porque hay que deshacer todos esos modelos preferenciales que nos han inculcado desde la

---

<sup>112</sup>Skliar Carlos y TellézMagaldy (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Ed. Noveduc, p. 30.

<sup>113</sup> Van DijkTeun A. (1999). “El análisis crítico del discurso”, en *Revista Anthropos, Barcelona*, septiembre-octubre, p.30.

<sup>114</sup>Las instituciones totalitarias van a marcar el ritmo y las pautas de las transformaciones que se operaron en buena parte de los países industrializados.(Skliar Carlos, op.cit., p.132).

socialización primaria hasta la secundaria, mismos que nos orillan a una situación de obediencia.

Finalmente, concluyo esta categoría con una de las aportaciones de Freire Paulo:

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarnos o mantenerlos en la alienación. La liberación autentica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.<sup>115</sup>

#### **4.4. La problemática de los instrumentos en el proceso de evaluación, fórmula más vale más.**

En los últimos años, la evaluación es un tema de moda en donde se evalúan los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la escuela, las competencias docentes, el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de que se han originado tantos instrumentos de evaluación y estrategias, México se encuentra en el lugar 48 de 65 países en educación.

En estos últimos dos años hemos tenido varios acuerdos en los que se establecen “Las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica” empezando por el Acuerdo 2000, luego el Acuerdo 648 y actualmente el Acuerdo 696, los cuales de pronto parece que buscan garantizar el egreso de los alumnos de la educación básica sin importar el nivel de desempeño alcanzado, ya que promueven que los alumnos en los primeros años egresen por el simple hecho de haberlo cursado, dejando de lado aquellas competencias adquiridas durante ese periodo.

En secundaria se plantean exámenes de recuperación para que los alumnos, a pesar de no haber logrado aprendizajes durante el ciclo escolar puedan aprobar por el hecho de haber memorizado contenidos días antes del examen. Este tipo de evaluación parece un anestésico que cura temporalmente las debilidades en “la calidad educativa”, puesto que el alumno promocionará al siguiente ciclo escolar enfrentando las mismas barreras.

---

<sup>115</sup> Freire Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo XXI, p.90

Esta situación me hace recordar la cultura del éxito<sup>116</sup> en donde el éxito consiste en la aprobación y no en el aprendizaje, por ello el alumno no aprende a estudiar, ya que lo que importa es la calificación que se le otorga.

Las bases de estos acuerdos se encuentran también en el Plan de estudios 2011, nos hace énfasis en un enfoque formativo en la evaluación formativa y como consecuencia de ello se despliega un sin fin de instrumentos de evaluación para ir evaluando el proceso de aprendizaje, mismos que retomé para el proyecto.

Para iniciar el proyecto, implementé algunas estrategias de atribución enfocadas en el aprendizaje cooperativo 4-2-1 e indagué con las maestras de apoyo las formas de asesoramiento con los docentes de grupo, encontrando que:

-“Se acompaña en la aplicación del examen correspondiente al cuarto bimestre apoyando con la lectura del examen en el respeto al ritmo y estilo de cada uno de los alumnos que se tienen en estadística y aquellas que están en seguimiento por la baja competencia curricular”.

-“Partiendo del concepto de que el maestro tiene sobre-evaluación, ofertando las diferentes formas de dar cuenta de los aprendizajes, avances o dificultades que presenta el alumno en el logro educativo acompañando al docente en la realización de las adecuaciones curriculares”.

En estos comentarios se podía percibir que las maestras consideran que asesoran a los docentes por el hecho de acompañarlos en la aplicación de los exámenes, puesto que en su mayoría comentaban que apoyan a los maestros en la implementación individual del examen, dejando de lado la evaluación del trabajo realizado por el alumno durante el bimestre, por lo que, aunque la calificación se determine con absoluta justicia, ”sólo indica cuánto sobre el alumno, pero los deja totalmente ignorantes de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué sabe lo que sabe”.<sup>117</sup>

Situación que nos puede llevar a la arbitrariedad y la subjetividad que lo único que ocasionan son juicios falsos e incluso discriminatorios, lo cual a su vez origina en los alumnos rencores y actitudes negativas frente al aprendizaje, situación que pudieron observar las maestras cuando analizamos el caso de un maestro de secundaria que no tomaba como referente una evaluación formativa, puesto que ellas en el rotafolio giratorio mencionaron que:

---

<sup>116</sup> Coronado Mónica (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Argentina, Ed. Noveduc, p.155.

<sup>117</sup> Carreño H. Fernando (1977). *Enfoque y principios teóricos de la evaluación*, México, Ed. Trillas, p.27.

-“El docente ‘olvidó’ el problema que limita la comunicación del alumno, pues expones un tema que sí domina pero su lenguaje no le permite dar su idea”.

-“El docente no respeta el estilo y proceso de aprendizaje del alumno”.

-“El docente no toma en cuenta el trabajo previo que realizó el alumno para elaborar su lámina, ya que ha de decir de él, si cumplió con lo solicitado”.

-“El profesor tiene dificultad para reconocer las habilidades de su alumno y por ello sus competencias. Se le dificulta el trabajo colaborativo para lograr reconocer el proceso de aprendizaje y favorecerlo”.

Con esto, es evidente que el docente sólo está evaluando un producto final, dejando de ser formativa su evaluación en el momento en que sus instrumentos o criterios no permiten identificar un nivel de desempeño real e incluso se aleja de lo integral, ya que olvida lo sicomotor, lo afectivo y lo cognitivo, así como los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, por lo que nuevamente caemos en una evaluación subjetiva que no es confiable.

Entonces, la evaluación requiere integrar y articular saberes, manejar procedimientos, aplicar ciertas habilidades y destrezas, adoptar determinadas actitudes y sostener ciertos valores<sup>118</sup>.

Otro aspecto significativo que pude identificar en la técnica del rotafolio giratorio, fue que se logró una conexión en la práctica docente, identificando que se han logrado avances en que las docente flexibilicen la planificación, se. Aún no hemos logrado que los docentes visualicen la evaluación como una herramienta de mejora debido a la presión que viven tanto el docente como los alumnos para rendir cuentas de lo enseñado y aprendido, ya que al ser los resultados públicos para las instituciones, padres de familia, etc. se esperan buenos resultados. No obstante, hemos olvidado que la evaluación formativa:

“Es toda aquella que representa un juicio que ayuda al alumno a mejorar y avanzar en su aprendizaje en un clima de comunicación fluida y sin amenazas. Entre otras cosas, ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje significa poder escucharlo, es decir que el alumno pueda manifestar libremente su propia perspectiva, sus posibilidades y limitaciones sobre lo que aprende y como lo aprender”.<sup>119</sup>

Tras haber reconocido como comunidad que aún nos faltan elementos para poder asesorar a los docentes, comenzamos a revisar documentos que nos permitieron conocer más instrumentos, ya que en una Junta la maestra. “A” comentó que no sabía cómo evaluar a un alumno con discapacidad, ya que un examen escrito para él no era funcional puesto

---

<sup>118</sup>Coronado Mónica (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Argentina, Ed. Noveduc, p. 154.

<sup>119</sup>Salinas Dino (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, España, Ed. GRAÓ, p. 22.

que no escribía y su expresión oral era sólo a través de sonidos, por lo que en esos casos es necesario implementar un plan de evaluación<sup>120</sup>.

Con la finalidad de poder obtener más recursos para asesorar a los docentes, jugamos Jeopardy por equipos esporádicos. Si bien, se eligió esta actividad para generar un ambiente de convivencia, esto no fue así, puesto que el juego exhibió el desconocimiento respecto a los diversos instrumentos de evaluación que existen. Este momento fue muy crítico, ya que en su mayoría estaban seguras de que dominaban este tema, por lo que se tuvo que hacer un alto para recapitular que existen estrategias de desempeño, de análisis del desempeño, observación e interrogatorio y que en estas mismas se encuentran inmersos los instrumentos.

Aunado a tener el dominio de estos instrumentos, es necesario que como docentes estemos concientizados de que al hablar de evaluar para aprender tenemos la oportunidad de mejorar la enseñanza y flexibilizarla de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Como fue avanzando la intervención, la comunidad de práctica fue viviendo un proceso de transformación en la forma de conceptualizar la inclusión, ya que las maestras comenzaron a reconocer la importancia de una evaluación para la diversidad, por lo que como colectivo construyeron la siguiente definición:

“La evaluación para la diversidad es aquella que se caracteriza por ser flexible en todo momento y continua para identificar los logros, formativa e incluyente en cada contexto, lo cual debe ser acompañada de una autoevaluación, de tal forma que los alumnos reconozcan su grado de avance, su proceso y las dificultades que se le presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (USAER IV-61)

En esta definición se identifica que las maestras tienen una visión más inclusiva. Sin embargo, no se logró que todos estos conocimientos se vieran reflejados en sus prácticas, puesto como dice Van Dijk<sup>121</sup> “los discursos más influyentes tienen también más posibilidades de controlar las acciones de los otros”.

Para que este discurso pudiera ser trasladado a sus acciones, fue necesario pasar a la fase de promover una actividad en donde ellas tenían que realizar una lista de cotejo para

---

<sup>120</sup>Un **plan de evaluación** articula, organiza y secuencia las instancias, momento, metodologías e instrumentos de evaluación, evitando que sea una actividad en aislado. Coronado Mónica (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Argentina, Ed. Noveduc, p.157.

<sup>121</sup>Van Dijk Teun A. (1999). “El análisis crítico del discurso”, en *Revista Anthropos*, Barcelona, septiembre-octubre, p.26.

evaluar el nivel de lecto-escritura de los alumnos. De manera inicial, la actividad estaba propuesta para trabajarla en equipos base. No obstante, quisieron trabajar como comunidad ante la petición accedí y así, cada maestra empezó a sacar un listado con características de cada nivel de escritura; cada una leía su indicador y entre todas decidían si se escribía textual o si se enriquecía con la información que traían las demás.

De manera inicial una maestra lo estaba escribiendo a mano, sin embargo luego se comentó que era importante tener el archivo en electrónico para que todas pudieran tener la lista de cotejo. Y fue así que Erika se propuso como escribana. Finalmente, quedó el instrumento y había que llevarlo a la práctica.

La siguiente semana se socializó la experiencia vivida durante la implementación del instrumento y fue aquí donde las maestras comentaron:

-“Me permitió identificar el nivel de varios niños, aunque algunos niños no pude definirlos en un nivel, porque sus características eran diferentes a lo puesto en los indicadores”. (Y, M.A.)<sup>122</sup>

-“Al momento de llenar la lista de cotejo, había indicadores que olvidé que significaban y otros se repetía y entonces me confundí”. (E, M.A.)

-“Me faltaron indicadores, ya que había más del nivel silábico y el niño estaba más bajito”. (D, M.A.)

Con esta actividad, se pudo rescatar la importancia de precisar qué se quiere evaluar y para qué así como conocer las características de los alumnos del grupo al que se va a implementar, porque de otra forma aunque utilicemos muchos instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes si estos no están bien estructurados, no son funcionales y pueden hacernos creer que no es viable utilizarlos.

Otro punto importante es que los instrumentos también pueden irse modificando de acuerdo a las necesidades, ya que al ser los alumnos diferentes no podemos seguir pretendiendo implementar una evaluación homogénea, por lo que:

“La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana en donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la

---

<sup>122</sup>La primera letra refiere a la inicial del nombre de una persona, la siguiente letra significa la función que desempeña y las últimas letras y números hacen referencia a las técnicas de aprendizaje cooperativo y el último instrumento de investigación que se ocupó, separado por una coma, en la parte de anexos aparece un glosario con el significado de cada clave.

evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta”.<sup>123</sup>

Con la finalidad de seguir conociendo los cambios en las asesorías a los docentes sobre la evaluación, revisé su carpeta de aula<sup>124</sup>, identificando que ya se había transitado del sólo ayudar a implementar el examen leyéndoselo al alumno, ya que ahora se han propuesto listas de cotejo, rúbricas, bitácoras de observación, portafolios y se han acompañado en la flexibilización del examen, por ejemplo la maestra Y nos comentó:

-La maestra de cuarto grado ya logró flexibilizar el examen sola, en esta ocasión se adelantó y me mostró su examen con muchos referentes visuales para que los alumnos que no han consolidado la lecto-escritura pudieran contestarlo.

Este comentario es motivador porque el conocimiento generado en la comunidad de práctica ha logrado traspasar el nivel local ya que se ha generado un nexo de multiafiliación, por un lado las maestras de apoyo están comprometidas con el trabajo que se realiza en la comunidad de práctica, aunque a su vez interactúan con otras comunidades como las de las docentes frente al grupo, puesto que impactan también en sus trayectorias profesionales.

Como podrán observar, durante mi intervención revisamos un sinnúmero de instrumentos y documentos sobre evaluación formativa. No obstante, los resultados educativos siguen siendo bajos. Para el tercer trimestre contábamos con 11 alumnos con la posibilidad de reprobar una o más asignaturas, situación que me hizo recordar la fórmula “más vale más”

“Si se piensa que hay problemas en la formación docente, entonces más, vale más formación; si se cree que hay problemas en torno de las didácticas, entonces más, vale más didácticas; si se sospecha que hay problemas acerca de la evaluación educativa, entonces más, vale más evaluación”.<sup>125</sup>

Con esto, quiero decir que no por haber más instrumentos de evaluación o por querer evaluar a todos los participantes de la comunidad educativa en cada momento del proceso de aprendizaje no se garantiza que el proceso de evaluación mejore y mucho menos que los

---

<sup>123</sup>González Pérez Miriam (2001), La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica, en *Revista Cubana EducMedSuper*, p.88 y 89.

<sup>124</sup> La carpeta de aula son instrumentos técnico-operativos que, en el marco de la Educación Inclusiva, integran y organizan de forma sistemática elementos y evidencias del proceso de atención de la USAER en los contextos áulico y socio-familiar orientado a la identificación, eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación.

<sup>125</sup>Skliar Carlos (2007). *La educación (que es) del otro*, Argentina, Ed. Noveduc, p.13.

resultados de aprendizaje de los alumnos aumente. Considero que más bien debemos tener altas expectativas de los alumnos, porque si esperamos algo bueno de ellos, el alumno mejorará, aunque al alumno que devaluamos desde el primer bimestre seguramente será un niño reprobado.

En un segundo momento, como dice Gimeno Sacristán y Pérez Gómez<sup>126</sup>, la evaluación no es sólo un diagnóstico de lo aprendido, sino una razón para estudiar. Por ello, como docentes ese diagnóstico no debemos utilizarlo para etiquetar al alumno, sino más bien para motivarlo para seguir aprendiendo puesto que nunca se deja de aprender.

Con esta categoría, no busqué enjuiciar al maestro, ya que en la actualidad como docentes, seguimos siendo presas de una profesionalización como instrucción en donde sólo importa que se haya aprendido algo, así como una educación bancaria ya que sólo se nos depositan programas, reformas, instrumentos de evaluación pero sin llegar a una formación donde realmente se pueda tener conciencia y comprensión de los nuevos desafíos.

Lo que me recuerda a Freire cuando cita que:

“En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo también su “mirada”.<sup>127</sup>

Tras este recorrido podemos notar que la comunidad de práctica sí permitió realizar una redefinición del concepto de la evaluación para la diversidad, puesto que la interdependencia positiva entre compañeras les permite reconocer los procesos y los resultados desde una visión criterial en función de las posibilidades reales de cada alumno logrando entender que la evaluación debe ser heterogénea para poder reconocer las habilidades desarrolladas de todos los alumnos durante un período determinado para seguir potencializando su aprendizaje y así alcanzar el perfil de egreso, ya que a partir de los instrumentos elaborados en la comunidad se nos permitió identificar que el mismo instrumento no favorece que todos los alumnos puedan demostrar lo que han aprendido, motivo por el que ellas mismas comentaban la necesidad de hacer ajustes a los instrumentos para poder reconocer realmente cuáles eran los aprendizajes adquiridos, por lo que nos

---

<sup>126</sup> Gimeno Sacristán, J (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata, p.334.

<sup>127</sup> <sup>127</sup> Freire Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo XXI, p.95.

vemos en la necesidad de ir más allá de un instrumento para poder evaluar, ya que como dice Zabala en su idea clave 11:

“Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia”<sup>128</sup>

Ante esta competencia docente, podemos saber qué comunidad de práctica nos faltó llevar la evaluación a situaciones-problema más estructuradas para poder, ya que no basta con reconocer el nivel de logro educativo, sino también su capacidad para aplicar lo aprendido en situaciones reales, con la finalidad de que los alumnos cuenten con las competencias necesarias para continuar sus estudios después de la educación básica y/o insertarse en el mundo laboral.

Con lo anterior, podemos notar que para lograr una evaluación para la diversidad aún falta mucho trabajo. Sin embargo, ya se dio el primer paso, en donde se está consciente que una evaluación homogénea no es funcional en nuestros contextos escolares, por lo que cierro con una invitación para dirigir su mirada a una evaluación para la diversidad, la cual busque motivar a todos los alumnos para seguir aprendiendo y no que sea únicamente un factor de exclusión que origine el rezago escolar e inclusive la deserción, ya que en ocasiones no somos conscientes de cómo una calificación define el destino de un alumno.

Un ejemplo de esto lo observamos cuando en la comunidad se realizó un ejercicio para realizar una lista de cotejo para evaluar el proceso de lecto-escritura, el cual consistió en investigar las etapas del proceso de adquisición y algunos indicadores observables al momento de realizar el dictado.

Sentadas todas en círculo empezaron a participar comentando lo que habían recuperado en su investigación, coincidiendo en la etapa pre-silábica, silábica, silábico- alfabético y alfabético, tras concluir con la lista de cotejo se acordó implementarla en las escuelas. En la siguiente reunión se comentaron los resultados de la experiencia comentando “Es” que a ella no le había funcionado puesto que los indicadores no coincidían con lo que ella observaba, motivo por el que tuvo que hacer modificaciones. A partir de ese comentario fue que comencé el dialogo para que como comunidad reflexionamos de cómo no es funcional emplear la misma evaluación para todos los alumnos, ya que al no estar flexibilizada a las características del alumno, no logramos percibir los avances reales del alumno.

---

<sup>128</sup> Zabala Antoni y Arnau Laia (2007).11 ideas clave como aprender y enseñar competencias, Barcelona, Ed. GRAÓ, p.193.

#### 4.5. La estigmatización<sup>129</sup> de “Los niños de la USAER”.

*“Entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada,  
cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo finalmente,  
el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente”*

Skljar Carlos, El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro.

La ética partir del otro, s/a)

Considero importante abordar esta categoría porque durante la intervención, las maestras compartieron un sinnúmero de ideas que me permitieron comprender que a pesar de que se ha intentado plantear una evaluación para la diversidad, en donde todos sean valorados justamente y sean reconocidas sus habilidades. El sistema educativo a veces es el que origina que la evaluación se convierta en una actividad funcional para las políticas discriminatorias que impiden la oportunidad del acceso al aprendizaje de muchos alumnos.

Esta inquietud surgió, ya que durante el ciclo escolar 2013-2014 se promovió en las escuelas del Consejo Técnico Escolar (CTE), el cual durante sus sesiones se evaluaban los Rasgos de Normalidad Mínima Escolar<sup>130</sup>, así como el logro educativo de los alumnos.

Dentro de los aspectos que se evaluaron, se identificó el nivel de logro educativo de los alumnos al brindar los apoyos oportunos para descartar el rezago escolar. Sin embargo, la estrategia se tergiversó y los docentes comenzaron a clasificar a los alumnos con las etiquetas de los niños de 5 y 6, 7 y 8, y finalmente los de 9 y 10 con esta perspectiva de la evaluación únicamente:

“se conduce a clasificar en escalas a sujetos, contenidos y programas, según juicios de valor de distintos tipos, emitidos con base o no en resultados. Con las evaluaciones se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se sustentan calificaciones de profesores e investigadores para promoción y sueldos”.<sup>131</sup>

Al revisar las listas de los alumnos con 5 y 6 de calificación, se escuchaba en los CTE el nombre de determinado niño y junto con ello -¡Ahh, pero es niño de la USAER! Si bien los alumnos están en la estadística de la USAER por las barreras que enfrentan, también es

---

<sup>129</sup> La estigmatización “hace referencia a toda característica o atributo de una persona que presentará connotaciones negativas y “amplio descrédito” por parte de los demás, ubicándose la persona estigmatizada en una posición social anormal. Goffman (1998) cit. En Fernández Castillo Hernández (2005). “Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales”, *Revista Electrónica Psicoeducativa y Psicopedagógica No. 5*, España, p.10.

<sup>130</sup> Son condiciones básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado.

<sup>131</sup> GlazmanNowalski Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Ed. Paidós Educador, p.53.

cierto que éstas no son permanentes, sino más bien transitorias, ya que si se ofrecen los apoyos necesarios, éstas pueden eliminarse. Sin embargo, en este momento entendí que existe una mirada de empequeñecimiento del otro ya que determinan:

“Que no sabe y que además, no sabe qué es lo que debería saber. La diferencia está en que si en la instrucción lo que se pone en juego es la imposición de la lógica de la explicación, en la formación lo que entra en escena es el completamiento”.<sup>132</sup>

Por ello, en este momento se empezó a cuestionar que estaba haciendo la USAER para que los alumnos aprendieran, ya que ellos no encontraban una transformación en los alumnos por lo que de pronto se cuestionaba si el servicio servía o no o como dice Skliar, qué estamos haciendo para complementar al otro.

Ante el cuestionamiento acerca de qué era lo que estábamos haciendo, en la comunidad de práctica empezamos a profundizar sobre las características de los alumnos de 9 y 10, dos de las escuelas mencionan que su estadística no tienen alumnos en ese rango de calificaciones y las otras dos escuelas dicen que son participativos, líderes (algunos), entusiastas, que apoyan a sus compañeros (algunos), asisten regularmente, manifiestan interés, independencia y actitud positiva ante el trabajo. Ante esta enumeración de cualidades pareciera que son niños “completos” porque se acercan a lo esperado y no se cuestiona su actuar. Sin embargo, muchos de ellos son sólo el resultado de una instrucción que ha generado únicamente conocimientos.

Con lo que respecta a los alumnos de calificaciones de 5 y 6, las maestras comentan que:

-“Incurren en constantes inasistencias, viéndose afectada su comprensión lectora.

-“Entre menos asisten, no hay evidencia en la consolidación de sus competencias lectoras”.

Su asistencia es casi nula, lo que dificultó la adquisición y consolidación de la lectura, requiriendo apoyo”.

Esta clasificación de alumnos origina preocupación entre los colectivos, puesto que los alumnos no saben lo que deberían saber. Si bien, podemos pensar que los alumnos no aprenden porque hay un problema de aprendizaje, nos encontramos con la sorpresa de que la principal barrera que enfrentan es que no asisten a la escuela ¿Pero porqué no asisten?.

De manera inicial, hay que definir el absentismo<sup>133</sup>, el cual es definido como la manifestación de un sistema de desapego de grupos de jóvenes con respecto a un sistema

---

<sup>132</sup>Skliar Carlos (2007). Op.cit., p.66.

curricular que no se percibe como próximo o de utilidad para ellos. Tal vez este desapego podemos relacionarlo con que la escuela ya no es del interés de los alumnos puesto que el conocimiento ya no sólo se encuentra en la escuela.

Otros factores que influyen: son las experiencias de los padres con relación a la escuela, la discrepancia en el modelo de disciplina, normas y valores que se convierten en factores de riesgo si los padres tuvieron experiencias negativas de escolarización o mantienen creencias negativas sobre el papel de los hijos en la escuela, sobre su función social o sobre la influencia de la escuela en la movilidad social.

La parte de las creencias negativas hacia los alumnos me origina mucha inquietud puesto que estamos mirando al otro como deficiente “otro irreductible que se aleja de la norma y que deja como testimonio un enjuiciamiento voraz hacia la alteridad”<sup>134</sup>. Misma situación que los pone en una condición de opresión, desigualdad, exclusión y aislamiento, puesto que las maestras de apoyo comentan lo siguiente sobre la participación de los alumnos de calificación de 5 y 6:

-“Los alumnos que no participan son aquellos con un nivel de competencia menor al del resto del grupo”.

-“En los días que asisten todos participan, algunos mecánicamente o por repetición. El principal motivo es para ocupar a los alumnos más que al aprendizaje”.

-“Su nivel de participación es mínimo”.

-“Se ve afectada su participación limitando la evaluación cualitativa impactando en su desempeño escolar”.

Con estas aportaciones podemos notar que dentro de las aulas hay muchos excluidos, que no tienen cuerpo, que se niega su espacialidad y su temporalidad, por lo que parece que por ser niños de la USAER no tienen voz o lo que es peor, les hemos hecho creer que no la tienen, ya que de cierta forma el reconocerlos como incompletos nos ayuda a reafirmar nuestra completitud.

Si bien el servicio de la USAER surge para apoyar a la escuela al minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, y generar prácticas inclusivas. Puedo identificar que de pronto existe una visión misionaria, un auxilio caritativo para complementar a los alumnos por lo que se intenta hacer de los alumnos aquello que no son, no han sido y que posiblemente no serán. Sin embargo, con esta perspectiva nuevamente no estamos

---

<sup>133</sup>Elliot (1998). *El absentismo escolar. La educación como reto*, en [www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/.../Ponencia%201.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/.../Ponencia%201.pdf)

<sup>134</sup>Skliar Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí?*, España, Ed eMV, p.125.

aceptando y respetando las diferencias debido a que aún tenemos miedo del otro que nos irrumpe y nos saca de nuestro espacio seguro.

Esto surge porque a su vez la presencia del otro viene a cuestionar nuestra mismidad e incluso, nos pone en una situación de vulnerabilidad. Esta situación hace que me surja una interrogante: ¿cómo originar una relación ética con los alumnos? De manera inicial, tenemos que reconocer nuestra responsabilidad respecto del otro, hacerse responsable del prójimo es sin duda, el nombre serio de lo que se llama amor al prójimo. Por lo que el encuentro con el otro tiene que partir “*del no-conocimiento, o bien una cierta pérdida del conocimiento heredado que, tradicionalmente ubica al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca transcendencia, de poca entidad*”.<sup>135</sup>

Como puede observarse, el desafío para el cuidado del otro debe surgir de la deconstrucción de esa idea que tenemos predeterminadas del otro que se vuelven dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Sin embargo, a partir de entender que unos somos responsables de los otros, es cuando se debe planear una evaluación justa que no empequeñezca al otro sino por el contrario, como lo dice Santos Guerra:

“La evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación de control o de sometimiento”.<sup>136</sup>

Por lo que es necesario redefinir nuestra concepción de la evaluación no sólo desde el enfoque formativo, sino complementarlo con un encuentro ético con el alumno, así como dejar de pensar que lo propio es lo bueno, lo deseado, lo esperado, lo completo es decir, lo normal, ya que en primer lugar, debemos indagar qué es lo que el alumno espera y a su vez, ser conscientes de cómo nuestros juicios se convierten en veredictos del futuro de muchos alumnos.

---

<sup>135</sup>Skliar Carlos y Foster Ricardo(s/a). *El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro*, Ed. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua docente, p.12.

<sup>136</sup> Santos Guerra (1999), cit. En *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Ed. Paidós, p.53

#### **4.6. Interpretaciones de la hospitalidad en la comunidad de práctica.**

Tras haber pasado por este proceso de construcción de la comunidad y de ir redefiniendo nuestra concepción de la evaluación, comenzamos a construir redes con otras comunidades de práctica a lo que llama Wenger constelaciones de prácticas<sup>137</sup>.

Cabe destacar que para que exista esta constelación entre comunidades, se debe compartir la práctica o enfoque, por lo que la primera constelación se realizó en las cuatro escuelas de nivel primaria la cual apoya la USAER. Se realiza con ellas porque todas son instancias que pertenecen a la SEP y ambos buscamos que los alumnos que están en la estadística de la USAER y de la primaria puedan acceder al aprendizaje y alcanzar el perfil de egreso.

El término de constelación surge de una agrupación de objetos estelares que se ven como una configuración para después aunque no estén especialmente cercanos entre sí o que no sean del mismo tamaño, se integren al mundo laboral sin perder su identidad, donde las perspectivas y las identidades se entretejen mutuamente, aunque con ciertos límites que le dan la especificidad a cada comunidad y la producción continua de significados locales.

Si bien la USAER retoma el trabajo corresponsable con las escuelas, la realidad es que pocas veces se logra porque las estructuras siguen siendo individualistas, ya que por ejemplo la maestra “E” comenta que:

-“Desde un inicio llegué al Internado No. 17 en donde las interacciones se tornaron un tanto hostiles debido a las problemáticas que se tuvieron con la USAER que estuvo con anterioridad, hecho que generó desconfianza, predisposición e incluso rechazo de parte de algunos docentes de grupo. Sin embargo, considero que la comunicación constante, escuchar las inquietudes o preocupaciones y tener la disposición para lograr un trabajo en equipo me permitió ir ganando la confianza y un cambio de actitud en los docentes y directivos”.

Este comentario me recordó a Skliar: hay un antes que predetermina, que prejuzga, un ahora que sacude y que perturba, un después que quizá racionalice demasiado, ya que como dice la maestra, ella vivió la hostilidad del personal de la escuela ya que ellos tenían un prejuicio sobre la forma de trabajar de la USAER. Sin embargo, a pesar de que las prácticas de todas las maestras de apoyo son con base a un modelo de atención, son diferentes porque están impregnadas de la subjetividad de cada maestra, puesto que está enmarcada por las creencias y experiencias vividas.

---

<sup>137</sup>WengerEtienne (2011). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, Madrid, Ed. Paidós, p. 160.

En la medida en que la maestra “E” fue fundando un vivir amoroso, se generó un bienestar corporal y síquico por estar compartiendo con otros, lo cual a su vez *“constituye una dinámica periférica, que al ser conservada restringe notoriamente la posibilidad de sentirse parte de una comunidad humana que los integra y a partir de la cual puedan adquirir presencia como personas que pertenecen a ella en su legitimidad de seres amorosos”*<sup>138</sup>

En el caso de la maestra “D”, la situación en su primaria fue diferente pues ella comenta que:

-“Afortunadamente permanezco en una Primaria que es acogedora pues los maestros muestran atención al servicio de la USAER, aunque se le dificulte realizar las sugerencias por cuestiones administrativas”.

En esta escuela parece que si hay hospitalidad, la cual Derridá dice que consiste en “acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o ya sean unos papeles de identidad”<sup>139</sup>. Sin embargo, se puede percibir que existe una acogida para convivir, pero no para trabajar y aprender juntos, ya que esto requiere de una negociación para tomar decisiones en beneficio del aprendizaje de los alumnos, puesto que este trabajo corresponsable busca una interdependencia de tareas. Sin embargo, a pesar de que la inclusión es una tarea de toda la comunidad educativa, en muchas ocasiones esta responsabilidad se adjudica sólo a la USAER, por lo que al momento de la rendición de cuentas a las maestras de apoyo se le responsabiliza del logro educativo, con la justificación de que ellas son las especialistas.

Si bien, en algunos casos sólo la escuela expresa su molestia por no obtener los resultados esperados también es cierto que otras, amenazan con sacar el servicio de la escuela, lo cual me hizo recordar que un día la maestra “Y” me comentó que la supervisora de su primaria le había dicho:

-“Voy hacer un oficio para que todos los maestros lo firmen para sacarlas de la escuela porque ustedes no están dando respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que no tienen escritura”

Sin embargo, al hablar yo con la misma supervisora en otra ocasión, me dijo que estaba contenta con el trabajo que se estaba realizando en la USAER, que “Y” es una maestra comprometida. Esta situación me hizo recordar la alterización, la cual es definida como “el

---

<sup>138</sup>Maturana Humberto y Dávila Ximena (2009). “Hacia una era Post Posmoderna en las comunidades educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 49, España, p.45

<sup>139</sup>Derridá Jacques (1997). *El principio de Hospitalidad*, s/p.

otro que funciona como el depositario de todos los males, el portador de todas las fallas sociales”<sup>140</sup>. Puesto que cuando los resultados son favorables somos bien recibidas, pero cuando no, sufrimos de exclusión, por lo que siempre se espera algo de nosotras, convirtiéndonos en huéspedes que son recibidas bajo las condiciones de las autoridades y esto también se debe a que las tareas de la USAER en ocasiones no son bien delimitadas o no quieren ser comprendidas por las primarias.

Lo que a su vez es más extraño es ¿porque sólo se juzga el trabajo de las maestras de apoyo y no la de la de los docentes, directivos y supervisores? ¿Será acaso porque nosotras somos las extranjeras?

Ya que, aunque colaboramos diariamente con los equipos de las primarias, no dejamos de ser las extranjeras en las primarias, “aquellas que vienen de lejos e irrumpen la monotonía de lo conocido, de lo aceptado, de aquello que marca el derrotero de nuestras existencias afincadas de algún modo en la repetición”<sup>141</sup>, ya que venimos a alterar sus prácticas excluyentes, puesto que ponemos en cuestión las formas de mirar a los otros, por lo que introducimos la diferencia.

Un claro ejemplo de la situación, la viví en una de las primarias, tras ver que en reiteradas ocasiones se le había retirado a un alumno de la escuela temprano por problemas de conducta, un día por fin vi cómo una maestra convencía al padre nuevamente para que se llevaran a su hijo a su casa por su mala conducta ante la escena decidí incidir. Sin embargo, el tratar de promover que la escuela se responsabilizara, originó molestias e incluso la supervisora comenta “La USAER no ayuda pero bien que perjudica”. No obstante, yo sólo estaba defendiendo el derecho a recibir educación del alumno en esa escuela.

Esta situación la corroboré cuando Lupita escribió que:

-“Para la reorientación de los servicios de EE., al crearse CAM y la USAER, nos transformamos en esta última y nos corresponde asistir a las escuelas circundantes a ofrecer el servicio de tal forma que desde entonces aprendí que en las escuelas estamos como invitados y de nuestro trabajo depende el permanecer en ellas”.

Como pueden observar, dentro de las escuelas predomina una hospitalidad hostil, la cual “demanda la necesidad de invención de su propia norma, de su propia regla, de su

---

<sup>140</sup>Skliar Carlos (2002). Op.cit., p.90.

<sup>141</sup>Skliar Carlos (s/a). op.cit., p.113

propia generosidad: una hospitalidad del otro, en este caso, en esta espacialidad, sólo y únicamente en las condiciones de la mismidad, una hospitalidad no poética, una hospitalidad hostil”.<sup>142</sup>

Puesto que si como unidad hacemos lo que la escuela quiere, somos bien recibidos, pero cuando nuestra mirada es diferente somos invisibilizados. Esta situación me parece delicada, ya que si como adultos no podemos ser hospitalarios, ¿cómo lo vamos a hacer con los alumnos?

Como comunidad de práctica hemos avanzado en que las escuelas nos abran la puerta, pero no nos invitan a pasar totalmente. Si bien, este tipo de situaciones origina un sinnúmero de frustraciones, también es cierto que independientemente de la función que desempeñemos, hay que aprender a recorrerse para hacerle un lugar al otro y emprender un viaje, juntos.

Finalmente, como comenté en el subtítulo 4.3, el conocimiento generado en la comunidad de práctica ha podido compartirse con las escuelas primarias, logrando independientemente del proceso de transición de la hostilidad a la hospitalidad, originar ya un punto de partida para construir una vida en comunidad. A su vez como comunidad de práctica, tenemos el gran reto de no ser separadas de nuestra propia expresividad por el miedo de no ser aceptadas, ya que en la medida en que vayamos cediendo a las condiciones de la escuela, también estamos rompiendo con el compromiso que se tiene con los alumnos. Aunque creo que en la medida en que se siga separando a los alumnos en los que son de la escuela y los que son de la USAER, será difícil crear aulas inclusivas.

Espero que el desarrollo de estas cuatro categorías les haya permitido conocer los resultados obtenidos durante la intervención, si bien aún nos falta mucho para consolidarnos como comunidad de práctica, sí hemos fortalecido la interdependencia positiva entre las integrantes, logrando hacer un intercambio de miradas que nos permitió reconocernos en el otro así como permitir que los otros se reconocieran en nosotros.

Tal vez no haya cumplido totalmente con el supuesto de acción, pero sí puedo reconocer que viví un proceso de flexibilidad, donde me permití exteriorizar quién soy, así como dejarme alterar por lo que las maestras me ofrecían. No obstante, espero haber podido generar un poco de interés por continuar con estas comunidades de práctica, aunque como dice Lévinas: al final sólo nos quedamos con lo que dimos.

---

<sup>142</sup>Derrida (2011), cit. En SkliarCarlos(2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?, p.92.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSIONES: MI FORMACIÓN DOCENTE “UN CAMINO INACABADO”**

Retomaré un fragmento del texto *Pedagogía Profana* de Larrosa, donde nos menciona que “La formación no es otra cosa que el resultado de un determinado tiempo de relación con cierto tipo de palabra: la relación constituyente, configuradora, aquella en la que la palabra tiene el poder de formar o trans-formar”<sup>143</sup>. La retomo por el hecho de que en este capítulo desarrollaré como fueron transformándose mis concepciones y creencias sobre la inclusión educativa y práctica docente durante mi formación en la Maestría en Educación Básica en la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa.

Cabe destacar que la maestría marco una coyuntura en mi práctica docente, ya que de manera inicial fue un parte aguas para poder deconstruir todas aquellas concepciones erróneas que yo tenía y que no me permitían promover prácticas inclusivas; siendo una de ellas el dejar de percibir a la inclusión desde una desde la deficiencia, donde los incluidos eran aquellos que por mucho tiempo fueron denominados anormales para ahora comprender que la inclusión educativa es visible cuando una escuela acoge a todos los alumnos sin importar sus condiciones, ofertándoles una igualdad de oportunidades de aprendizaje.

A su vez comprendimos que la inclusión se vuelve una forma de vida, en cuanto que a diario tenemos encuentros con los otros, por ello la importancia de responsabilizarnos por sus diferencias, a su vez nos permitió reflexionar sobre cómo crear culturas inclusivas que impacten en la mejora de condiciones sociales más justas y equitativas dentro del proyecto.

Ante el reconocimiento del impacto que tiene nuestra la sociedad fue que pudimos percibir la importancia de ejercer la docencia éticamente. A este respecto Freire ha hecho notar que “La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y jóvenes”<sup>144</sup>. En el caso de los que laboramos en Educación Especial , pudimos entender a la ética como un compromiso conjunto entre docentes y padres de familia, lo que resulto en abandonar una visión simplista ante la tarea

---

<sup>143</sup> Larrosa Jorge (2000). *Pedagogía Profana*, Argentina, Ed. Novedades Educativas, p.45.

<sup>144</sup> Freire Paulo (2011). *El grito Manso*, México, Ed. SIGLO XXI editores, p.35.

docente, evitando todos aquellos paliativos sobre los problemas educativos en nuestros centros de trabajo. Un resultado concreto puede entenderse como mi transformación como docente- investigadora.

El ser una docente-investigadora me implicó entender que la enseñanza e investigación no son procesos aislados, sino por el contrario, comprender que la enseñanza no es un proceso de causa y efecto, sino la necesidad de generar propuestas innovadoras a problemas arraigados en nuestras aulas. Entonces es necesario que surjan propuestas desde nuestros mismos centros para abonar en la investigación original que nos permita no depender exclusivamente de la bibliografía sobre educación de otros países. Esta crítica revela también la responsabilidad de cuestionarnos qué es lo que estamos aportando a la educación los docentes en servicio y darnos cuenta que tenemos una gran deuda.

El ser una docente- investigador no es una tarea fácil, ya que como docentes tradicionales estamos acostumbrados a ser pragmáticos y por ende sólo buscar el cómo obtener mejor resultados en el aprendizaje sin cuestionarnos el ¿Por qué y Para qué estamos empleando ciertas estrategias?, ¿Cómo enfrentamos tal problemática? Desde mi evaluación diagnóstica entendí la relevancia de dar respuesta a tales interrogantes, dándome a la tarea de investigar la realidad del contexto laboral donde estoy inmersa, iniciando desde el análisis y reflexión de mi práctica hasta llegar a la concreción de mi problema pedagógico a que hasta como vimos surgió de la implementación y análisis de la información recuperada en los de instrumentos para evaluar las prácticas inclusivas y la elaboración de una propuesta de intervención.

Si la cultura escolar en los últimos años se ha inclinado por la simulación, hoy más que nunca resulta ineludible el papel de docente-investigador; uno de sus papeles es dejar de ver los errores como tales, para concebirlos como áreas de mejora. Un ejemplo que puede clarificar esta idea es el pasar de un conflicto al reconocimiento de lo que realmente no ha estado funcionando.

Es necesario recalcar que estas soluciones no surgen desde una postura individualista e inclusive ególatra, es decir donde una sola persona quiera llevarse el reconocimiento; sino a través de un sentido de comunidad que se logra, en el caso de este proyecto mediante el aprendizaje cooperativo.

Este cambio de posicionamiento se vio reflejado al realizar nuestra planificación de las unidades didácticas, evitando la tentación de caer en dirigir arbitrariamente las actividades programadas, así como la toma de decisiones unilaterales.

Tras pasar esta etapa de resistencia, al final pudimos ver los beneficios de trabajar en comunidad, entre las bondades más representativas podemos mencionar a la interdependencia positiva; la cual nos ayudó a entender que las metas alcanzadas no eran el logro de una persona sino de todas las maestras que integrábamos la comunidad y por ello la importancia de cumplir los acuerdos tomados, así como buscar nuestro autodesarrollo profesional, y saber que para proponer algo en la comunidad requeríamos de un trabajo previo por parte de todas.

Tras toda esta experiencia podemos ahora afirmar que la inclusión educativa no puede promoverse aislada, en consecuencia requerimos trabajar cooperativamente para poder ofertar escuelas que puedan acoger a todos los alumnos.

Pero también uno de los factores en contra para la implementación de nuestro proyecto fue el tiempo; puesto que las actividades propuestas con la Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal me demandaban más tiempo del esperado, por lo que algunas técnicas no pudieron implementarse como se había planeado, quedando pendiente la diversificación de más instrumentos.

Sumando un aspecto más a las limitantes, hicieron falta estrategias para que las maestras fueran más conscientes de los avances y retrocesos que se tenían con respecto a la interdependencia positiva para que sirvieran de motivación. Un problema concreto han sido las licencias de gravidez originaban un desequilibrio en la constancia de los equipos base.

De la misma manera hizo falta desarrollar la parte de las constelaciones, ya que no logramos en muchas ocasiones establecer los vínculos con otras comunidades.

Este proyecto queda en deuda en su tarea de seguir impulsando comunidades de práctica, quizás de ahí la inquietud de ¿Qué pudo haber pasado si se hubiera continuado con la comunidad?.

Quisiera terminar con una etapa de mi formación que me incite cada día seguir cada día investigando más. Una investigación que contemple las siguientes propuestas de intervención de Dirección de Educación Especial para promover la Inclusión Educativa, y recuperar su credibilidad ante sus cambios tan frecuentes y radicales, mismos que parecen no tener fin.

## CONCLUSIONES

1. Durante este proyecto de investigación busqué exponer la realidad de la evaluación del sistema educativo, en donde en la mayoría de los casos pudimos ver la reproducción de una cultura homogeneizadora, caracterizada esencialmente en que todos los alumnos acceden al aprendizaje con las mismas estrategias de enseñanza obteniendo todos los mismos resultados.

Dicha cultura empezó a tener mayor auge a partir de la Reforma Educativa, al establecerse la idea de que una “escuela de calidad” es aquella que logra que el nivel de desempeño de los alumnos sea alto, orientación que ha originado que se analice sólo lo conseguido y no el proceso completo del aprendizaje. Es justo ese umbral el que constituye el momento de la exclusión educativa en la medida que cuando los alumnos enfrentan barreras para el aprendizaje ya no tienen cabida por sus "bajos resultados".

El problema es la diversidad de aprendizajes, los alumnos aprenden integral y grupalmente si implementamos estrategias pedagógicas desde la diversidad a las que cada vez más maestros se suman a la realización de una planeación para la diversidad que abra la posibilidad potencializar el aprendizaje en todos los alumnos como hemos visto en el desarrollo de la intervención. A pesar de que la evaluación es un elemento de la planeación, los docentes no le dan prioridad a esta, ya que consideran que basta un examen para reconocer lo que ha aprendido los alumnos durante cierto periodo, pero al no estar esta previamente planeada no se logra un reconocimiento real de lo aprendido.

En la actualidad hay un plan de estudios nos indica que evaluar de acuerdo a los aprendizajes esperados de determinado bloque, supone implementar una lista interminable de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, el tradicional examen, etc. En esta forma el establecimiento de una evaluación diagnóstica, procesual y sumativa o final, se aleja de lo más importante como responder *¿A quién evaluamos?* A pesar de que compartimos el aula con los alumnos mínimo cuatro horas al día, no hay un reconocimiento real de la diversidad en la que los rostros observados sean sólo los que hemos creado a partir de nuestros prejuicios.

Sin este reconocimiento y respeto del otro, será difícil poder responsabilizarnos y ser más éticos al momento de evaluar, ya que a veces como docentes no somos conscientes de

la manera en que nuestros juicios de valor se vuelven veredictos de los futuros aprendizajes, y en la medida que podamos comprender esto, es que se realizará una evaluación ética.

De acuerdo a los resultados de nuestra intervención es necesario evaluar con base a las características de cada alumno para que pueda reconocer sus avances, ya que si seguimos evaluando a los alumnos con una calificación de 6 sólo por ser “un niño de USAER” estamos promoviendo su exclusión. Por ello, hay que hacer una reconstrucción de la imagen del "niño de USAER" en un otro que nos reconozcamos a nosotros mismos, y así sentirnos éticamente responsables de ellos. Pensamos de acuerdo a lo anterior, que una verdadera escuela de calidad es la que acepta la diversidad y oferta una igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

2. Como dice Hugo Zemelman " tenemos que reconocer opciones que nos permitan transformar la realidad; mismo cambio que debe ser reconstruido en el contexto que se observa"<sup>145</sup>; por ello en este momento voy a explicar cómo la interdependencia fue una pieza clave para ir consolidando la comunidad de práctica, misma que nos permitió ir resignificando la visión de una evaluación homogeneizadora a una pensada para la diversidad.

El propiciar la interdependencia positiva de objetivos en el colectivo de la USAER no fue una tarea fácil, puesto las estructuras individualistas y competitivas aún están muy arraigadas, pero no podemos hablar de una inclusión educativa de los alumnos, cuando como colectivo docente no podemos sentirnos incluidos, reconocidos, tomados en consideración y valorados en nuestro propio equipo de trabajo, por ello hay que visualizar al aprendizaje cooperativo como un contenido y no sólo como una estrategia, ya que por nuestras experiencias escolares y laborales no sabemos trabajar y aprender cooperativamente.

Debo admitir que yo sí pensé que entre adultos este aprendizaje cooperativo se daba de manera natural. No obstante, las ausencias de varias maestras al momento de participar eran mínimas por ello la importancia de fortalecer el compromiso entre colegas, ya que el

---

<sup>145</sup>Zemelman Hugo (2011). Conocimientos y sujetos sociales, Bolivia, Ed. Oxfam, p.39.

compromiso con los alumnos lo divulgamos mucho pero entre los miembros del magisterio no.

Si bien –como vimos a lo largo de este proyecto-, la propuesta de Pere Pujolás se fundamenta mucho con la implementación de las técnicas de aprendizaje cooperativo, en mi caso de manera inicial no fueron tan funcionales porque se veía que no todas mis compañeras participaban, por lo que había que presionarlas para que lo hicieran, por lo que tuve que fusionar las características del aprendizaje cooperativo con las de las comunidades de práctica; de las más importantes de la comunidad fueron: promover la práctica como conexión, la construcción dual de sus historias para crear estas relaciones de participación y compromiso mutuo. Ante esto ya no se podía responsabilizar sólo a una persona por no cumplir las metas establecidas, porque los responsables eran todos. Otro aspecto importante fue la negociación de la práctica, ya que ésta permitió que fueran reconstruyendo sus concepciones como colectivo.

Estas conexiones entre todas se fueron observando en las actividades de integración y sobre todo en la aplicación del biograma, ya que ahí las maestras pudieron conocer las trayectorias de sus compañeras encontrando coincidencias, situación que fue fortaleciendo la filiación, y al momento de compartir experiencias ellas se dieron cuenta de aquellas habilidades y áreas de mejora que tenían originando esto un compromiso entre ellas y con dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo que dio pie a seguir intercambiando estrategias para apoyar a las escuelas, logrando trascender de un convivir juntos a aprender juntos, puesto que la participación y compromiso se incrementó.

Este incremento trascendió a que la secretaria y la asistente de servicios de manera esporádica fueran participando en la comunidad compartiendo temas que conocían o en las actividades de integración, de manera inicial esto fue sorprendente para ellas e inclusive no puedo olvidar a una de ellas que me dijo que ella no debía participar en la reunión porque no era docente; sin embargo hay que romper con estas estructuras de que sólo las docentes poseemos el conocimiento y experiencia, ya que por algo existen tantas funciones en las escuelas.

Con lo anterior podemos notar que no basta con emplear técnicas de aprendizaje cooperativo para poder crear estos diferentes tipos de interdependencias; sino que hay que ir más allá, en este caso retomar la categoría de responsabilidad de otro; ya que en la

medida en que podamos auto controlarnos para no transgredir al otro podremos tener relaciones éticas, donde el encuentro con el otro sea desde la sinrazón, respetando su mismidad, sin importar si ese otro es un maestro y/o alumno.

Logrando entender esto, será más fácil propiciar espacios que favorezcan la interdependencia positiva; ya que no podemos obligar a alguien a responsabilizarse del otro, pero si podemos concientizar al otro para concebir a la alteridad como una oportunidad de dejarnos irrumpir y reconocernos, ya que la interdependencia positiva no es olvidarse de lo individualidad, sino cómo desde mi individualidad puedo aportar a la comunidad.

Ya que por su naturaleza permite que todas las docentes participen compartiendo sus experiencias y se concibieran como actores sociales, permitiendo salirse de su mismidad para poder mirar al otro ya no sólo como el extranjero, sino para construir juntas el aprendizaje y redefinir la concepción de la evaluación. A su vez al construir los equipos base se logró que las maestras se dejaran de agrupar por afinidad o por binas, ya que siempre los equipos eran siempre con la otra compañera de apoyo de la misma escuela, lo cual permitió la intersubjetividad ya que pudieron reconocer otras formas de ofrecer el apoyo a las escuelas y las concepciones de sus compañeras, para mejorar su práctica docente.

La comunidad fue avanzando. Sin embargo tuvimos dificultades con el cumplimiento de los acuerdos, situación que orilló a que la interdependencia de celebración fuera escasa. A su vez la falta de tiempo para reunirnos como comunidad por los cambios en la estructura de Educación Especial y las guías de trabajo del Consejo Técnico Escolar no nos permitió avanzar en lo esperado. Por ello considero que las unidades didácticas no pueden basarse sólo en las técnicas de aprendizaje cooperativo puesto que son muy extensas, o en su defecto hay que buscar otros espacios para la implementación de estas, ya que al ser los Consejos Técnicos Escolares de cuatro horas, el tiempo se vuelve insuficiente para abordar todas las temáticas que pide la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

Definitivamente la interdependencia positiva de finalidades es un gran reto con nuestro propio compromiso y responsabilidad; ya que todo lo que hacemos afecta de maneras diferentes a los demás miembros de la comunidad, sin embargo en el proyecto nos dimos la

oportunidad de dejarnos alterar, ya que yo también tuve que romper con las estructuras tradicionalista donde el líder de un equipo es quién construye el aprendizaje y sólo lo comparte, a ahora promover un ambiente donde existiera una igualdad de oportunidades donde todos pudieran aportar y construir el aprendizaje, originándose un liderazgo compartido.

3. Con el trabajo continuo de la interdependencia positiva, la comunidad de práctica se convirtió un espacio para resignificar la concepción de la evaluación, siendo en estos momentos un punto de partida las técnicas de aprendizaje cooperativo ya que en el apartado de actividades de atribución en la unidad didáctica permitieron que las maestras pudieran dar sentido a las competencias contrahegemónicas en su práctica docente, por lo que, lo que se trabajaba en la comunidad se trasladaba a la orientación con los docentes en las escuelas primarias.

Puesto que durante estos últimos dos años se han realizado una serie de modificaciones al acuerdo de las normas de evaluación, acreditación y certificación de la Educación Básica. Sin embargo estas modificaciones no han podido disminuir las formas de evaluación homogéneas o como etiqueta y castigo; por ello cambiar las prácticas docentes; por ello estos aspectos se trabajaron durante la intervención logrando que:

Las maestras comprendieran que la flexibilización a la evaluación va más allá de leerle un examen a un alumno que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación y se aceptó que muchas veces no se diversifica la evaluación porque nos hacen falta elementos para poder propiciar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

Ante la situación de que nos hacían falta elementos para diversificar la evaluación revisamos los instrumentos de evaluación como un medio para diversificarla tal como lo marca el Plan 2011, ya que al ser formativa no podía estarse asignando una calificación a partir de un examen solamente.

Tras el análisis de la implementación de los instrumentos identificamos que, aunque utilizemos muchos instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes; si estos no están bien estructurados no son funcionales, por ello retomo “la fórmula más vale más”<sup>146</sup>, puesto

---

<sup>146</sup> Skliar Carlos (2007). *La educación (que es) del otro*, Argentina, Ed. Noveduc, p.13.

que en muchas ocasiones creemos que al evaluar cada instante del proceso de aprendizaje con un sinnúmero de instrumentos diferentes tendremos mejores resultados. Sin embargo, en la intervención pudimos observar que no importa el número de instrumentos, sino que estos estén estructurados con base a los procesos de aprendizaje de cada alumno para poder enfatizar las fortalezas y las áreas para trabajar y consolidar el aprendizaje; ya que la evaluación para la diversidad no valora con base a la media sino en base a las competencias y necesidades de cada alumno de tal forma que pueda personalizarse.

Como lo mencione en el párrafo anterior la mayoría de los casos, los docentes frente a grupo valoran en base a la media del grupo, y fue algo en lo que no se pudo impactar totalmente, ya que a pesar de que en este momento de la intervención se logró que las maestras de apoyo resignificaran conceptualmente su visión de la evaluación para la diversidad, misma que les permitió orientar a los maestros de una forma diferente a los docentes, logrando que los últimos empezarán a diversificar los instrumentos de evaluación.

4. Al hablar de inclusión no podemos dejar de lado la categoría de hospitalidad, la cual es definida por Carlos Skliar como el “recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad”<sup>147</sup>. Sin embargo en las escuelas se observa que estamos alejados de esta hospitalidad, ya que queremos condicionar la inscripción y permanencia de algunos alumnos en la escuela, puesto que en la mayoría de los casos sólo aceptamos los dones y no las carencias del otro.

En el caso de aceptar a los alumnos “con carencias”, se les oferta un servicio desde la complementariedad por lo que intentamos hacer de los alumnos aquello que no son, no han sido y que posiblemente no serán porque no quieren o pueden; logrando con esto sólo pluralizar a los alumnos, lo cual como dice Skliar “es determinar un espacio donde no hay más escapatoria que seguir siendo unos otros cuya experiencia debe ser idéntica a sí misma, y así poder ser organizada, legitimada, oficializada, nominada y comprendida por la mismidad”<sup>148</sup>.

A pesar de que se habla de que la Integración Educativa es una etapa por la que ya pasó la educación mexicana me doy cuenta que la realidad es que muchas escuelas siguen

---

<sup>147</sup>Skliar Carlos y Foster Ricardo(s/a). *El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro*, Ed. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua docente, p.106.

<sup>148</sup>Skliar Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Madrid, Ed. EMV, p.93.

visualizando la mismidad como algo que prohíbe la diferencia, no obstante las escuelas aceptan la diferencia porque las políticas educativas así lo designan, por lo que los alumnos son conceptualizados como huéspedes que tienen su estancia condicionada por la ley y el derecho que le dan su sustentabilidad en el patrimonio y la identidad; por lo que apenas nos encontramos en un proceso de integración donde los alumnos asisten a la escuela porque es su derecho, sin embargo las oportunidades de aprendizaje y participación no son iguales entre todos los alumnos.

En este mismo período de la integración educativa, tuvo su auge las necesidades educativas especiales, que eran aquellos alumnos que presentan dificultades superiores al resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se señalan en el currículo de acuerdo a su edad, con esta definición nos damos cuenta que estos alumnos se visualizaban desde una incompletitud negativa, ya que se buscaba complementar al alumno con la finalidad de corregirlo y ocultar su diferencia; y cuando ponemos condiciones para aceptar al otro ya no estamos hablando de una hospitalidad sino una hostilidad, ya que no basta con abrir las puertas de la escuela para que los alumnos se sientan acogidos.

Con el paso del tiempo la idea de la integración educativa tuvo que ser rebasada al reconocerse la necesidad de deconstruir la herencia educativa, por lo que surge la integración educativa; siendo el principio de hospitalidad una pieza fundamental de la inclusión educativa; sin embargo ésta va más allá de sólo abrir la puerta, ya que debe existir una apertura hacia el otro para establecer un vínculo entre la biografía Profesional y la nuestra para transmitirme su experiencia e ir reconstruyéndome.

Por ello en los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal surge la necesidad de realizar una transición de las Necesidades Educativas Especiales a Barreras para el Aprendizaje y la Participación, ya que no se podía seguir concibiendo al alumno como un depositario de todos los males, así como el portador de las fallas sociales; sino que tuvimos que reconocer la importancia de generar espacios escolares donde las relaciones de convivencia entre los actores educativos son las que ofertan esa calidez y la calidad de lo que se realiza en las escuelas; siendo los alumnos acogidos y valorados independiente de las diferencias; logrando con ello un encuentro humano , donde yo mismo , el otro y todos seamos legítimos.

Ya que no basta con garantizar la presencia de los alumnos, sino que hay que promover la participación y el rendimiento académico de todos los estudiantes, de manera prioritaria a aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación debido a los diversos procesos de exclusión que se viven en las escuelas a diario; por ello la inclusión educativa no puede seguir alargándose con el pretexto de que es un proceso, más bien es el momento de que como docentes nos responsabilicemos de este proceso para que no sea tan largo y doloroso para nuestros alumnos. Por ello es necesario que los docentes nos dejemos alterar por esos alumnos que vemos como esos extranjeros que vienen a hacernos dudar de nuestra normalidad; ya que la inclusión no es algo que se vive en las aulas sino que es una forma de vida.

Sin embargo otros autores nos dicen que “algunos profesionales de Educación Especial están promoviendo la idea de que ya no se debe hablar de NEE, que se debe hablar exclusivamente de barreras para el aprendizaje y la participación, sin tomar en cuenta que adoptar esta postura de manera radical y al mismo tiempo acrítica, puede llevar a dejar de proporcionar los apoyos muy específicos que requieren algunos alumnos.”<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Cedillo García Ismael y Romero Contreras Silvia (2013). “Educación Especial en México. Desafío de la Educación Inclusiva”, en *Red Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia Escolar*, vol. 7, núm.2, p.85.

## **GLOSARIO**

**A:** Aline

**C.A:** Carpeta de Aprendizaje

**C:** Cinthia

**D:** Dulce

**E:**Erika

**Es:** Esmeralda

**L:** Lupita

**M.A:** Maestra de Apoyo

**M:** Marisol

**PS:** Psicología

**T.S:** Trabajadora Social

**TCA:** Técnica de Aprendizaje Cooperativo

**Y:** Yaneli

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS:

#### A

**Aguirre Amaia, Alzate Ramón, et.al** (2009). *La mediación escolar una estrategia para abordar el conflicto*, España, Ed. Graó.

**Alfred Shütz** (1993). *La construcción significativa del mundo social*

**Álvarez Juan Luis** (2003). *Como hacer investigación cualitativa*, Barcelona, Ed. Paidós.

**Anijovich Rebeca et. al.** (2001). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Argentina, Ed. Fondo de Cultura.

**Ardanaz Leonor, Armejach Rita, Asensio Cecilia, et.al.** (2004). *La escuela inclusiva practicas y reflexiones*”, Barcelona, GRAÒ.

#### B

**Ballester Margarita, et.al.**(2005), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Ed. GRAÒ.

**Barkley Elizabeth F., et.al.** (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, Madrid, Ed. Morata.

**Bardin Lauren** (2002). *El análisis de contenido*, Francia, Ed. Akal.

**Berger y Luckman** (1999). *La construcción social de la realidad*, Argentina, Ed. Amorrortu editores

**Bolívar Antonio, et.al.** (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación enfoque y metodología*, Madrid, Ed. La Muralla.

**Booth Tony y Ainscow Mel** (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid, Ed. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

**Booth Tony** (2006.) *Index para la inclusión*, Reino Unido, Ed.CSIE.

#### C

**Cabrerizo Diago Jesús, Rubio Rol María Julia** (2007), *Atención a la diversidad, teoría y práctica*, Barcelona, Ed. Pearson Prentice Hal.

**Carreño H. Fernando** (1977). Enfoque y principios teóricos de la evaluación, México, Ed. Trillas.

**Casanova Ma. Antonia, et.al.** (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, España, Ed. La Muralla.

**Cifuentes Gil Rosa María** (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Argentina, Ed. Noveduc.

**Coronado Mónica** (2009). *Competencias docentes. Aplicación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*, Argentina, Ed. Noveduc.

## F

**F. Barkley Elizabeth, et.a.** (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ed. ediciones Morata.

**Fernández Pérez M.** (1999). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Madrid, Ed. Morata.

**Foucoault Michel** (1992). *El orden del discurso*, Argentina, Ed., Tusquets Editores.

**Freire Paulo** (2011). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Ed. Siglo veintiuno editores.

**Freire Paulo** (2011). *El grito Manso*, México, Ed. SIGLO XXI editores.

## G

**Gentilli Pablo** (2004). *Otras voces, Pedagogía de la exclusión*, México, Ed. Universidad Autónoma de México.

**Gimeno Sacristán José** (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Ed. Morata, p.334.

**Glazman Nowalski Raquel** (20001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Ed. Paidós Educador.

**Gutiérrez Estupiñán Raquel, Sankey García María del Rayo** (2008). *El discurso autobiográfico: De la Interacción a la literatura*, México, Ed. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades" Alfonso Vález Pliego" y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla".

## L

**Lamas Ana María** (2005). *La evaluación de los alumnos, Acerca de la justicia pedagógica*, Argentina, Ed. ediciones Homosapiens.

**Larrosa Jorge** (2000). *Pedagogía Profana*, Argentina, Ed. Novedades Educativas.

**Lévinas Emmanuel** (2001). *Entre nosotros, ensayos para pensar en otro*, España, Ed. PRE-TEXTOS.

**López Melero Miguel** (2003). *El Proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores*, Málaga, Ed. Aljibe.

## **M**

**Maffesoli Michel** (1993). *El conocimiento ordinario*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

**Martucelli Danilo, Dubet Francois** (2000). *En la Escuela*, España, Ed. Losada.

**Moya Otero José** (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*, España, Ed. GRAÓ

**Murciano, Notó, et.al** (2005). *La mediación escolar una estrategia para abordar el conflicto*, España, Ed. GRAÓ.

## **P**

**Pujolàs Maset Pere** (2003), *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*, Ed. Universidad de Viena.

\_\_\_\_\_ (2004), *Aprender juntos alumnos diferentes*, Barcelona, Ed. Eumo-Octaedro.

\_\_\_\_\_ (2008). *9 ideas clave, El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Ed. GRAÓ.

\_\_\_\_\_ (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*, Barcelona, Ed. UVIC.

## **R**

**Ricoeur Paul**(2009). *Tiempo y Narración*, México, Ed. siglo XXI editores.

## **S**

**Sagastizabal María de los Ángeles** (2006), *Aprender y Enseñar en contextos complejos*, Argentina, Ed. Noveduc.

**Salinas Dino** (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, España, Ed. GRAÓ.

**Sanmarti Neus** (2007). *10 Ideas clave, evaluar para aprender*, Barcelona, Ed. GRAÓ.

**Santos Rego Miguel A., et.al.** (2007). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, México, Ed. Octaedro.

**Secretaria de Educación Pública** (2011). *Plan de estudios 2011*, México.

**Secretaria de Educación Pública** (2012). *Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, México.

**Secretaria de Educación Pública y Dirección de Educación Especial** (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, México.

**Secretaria de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México, et.al** (2011). *Modulo 1: fundamentos de la articulación de la educación básica (guía para el participante)*, México.

**Shütz Alfred** (1993). *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Ed. Paidós.

**Skliar Carlos** (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Madrid, Ed. EMV.

\_\_\_\_\_ (2007). *La educación (que es) del otro*, Argentina, Ed. Noveduc.

**Skliar Carlos y Foster Ricardo(s/a)**. *El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro*, Ed. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua docente.

**Skliar Carlos y Telléz Magaldy** (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Ed. Noveduc.

**Stainbacknarce William y Susan** (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Ed. Narcea Ediciones.

**Suarez Daniel, et.al.** (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*, Buenos Aires, Ed. Ministerio de Educación Ciencia Tecnología.

## T

**Torres González José Antonio** (2005). *La evaluación en contextos de diversidad*, España, Ed. Pearson.

## W

**Walter Benjamin** (1936). *El narrador*, Madrid, Ed. Taurus.

**Wenger Etienne** (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Ed. Paidós.

## Z

**Zabala Antonio** et.al, (2008). *11 ideas clave como aprender y enseñar*, Barcelona, Ed. GRAÓ.

**Zemelman Hugo** (1987). *El estudio del presente y el diagnóstico*, México, Ed. El colegio de México.

**Zemelman Hugo** (2011). *Conocimientos y sujetos sociales*, Bolivia, Ed. Oxfam.

## ARTÍCULOS:

### A

**Arnaiz Sánchez Pilar, et.al**, (2008). “Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad”, en revista *Interuniversitaria*, España, p.p. 207-241.

**Arnaiz Sánchez Pilar, et.al.** (1999), “La atención a la diversidad desde la programación de aula”, en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 36, diciembre, p.p. 107-121.

### B

**Barrio de la Puente José Luis** (2009), “Hacia una educación inclusiva para todos”, en *Revista Complutense de Educación*, España, vol.20., p.p. 13-19.

**Bolívar Antonio** (2002). “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de investigación educativa*, España, vol. 4, febrero, p.p. 1-26.

**Bolívar Antonio** (2011). “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”, en *Revista Educar*, España, vol.4/12, p.p. 253-275.

### C

**Castañó Martha Cecilia** (2012). “Una aproximación a Michel Maffesoli”, en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, No.4, Colombia, enero-julio, p.p. 107-117.

**Cedillo García Ismael y Romero Contreras Silvia** (2013). “Educación Especial en México. Desafío de la Educación Inclusiva”, en *Red Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia Escolar*, vol. 7, núm.2, p.p. 77-91.

## D

**Duck Homand Cynthia, et.al** (2008). "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, vol.6 núm.2, p.p.1-21

## E

**Echeita Gerardo** (2010). "La educación inclusiva como derecho. Marco referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", España, p.p. 1-13.

## F

**Fernández Cárdenas Juan Manuel, et.al** (s/a). "La participación docente en comunidades de práctica: educando en valores mediante el uso de recursos educativos abiertos", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 7: entornos virtuales de aprendizaje*, p.p.1-12.

**Fernández Castillo Antonio** (2005). "Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales", *Revista Electrónica Psicoeducativa y Psicopedagógica No. 5*, España, p.p. 181-204.

**Fernández Diego** (2007). "De otro modo que ser- (para-la-muerte)", en *Revista de Filosofía*, Chile, julio, p.p. 1-10.

## G

**González Ramírez Teresa** (2010). "Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas", en *Revista educación arte e inclusión*, España, vol. 1, p.p.19-28.

**González Pérez Miriam** (2001), La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica, en *Revista Cubana Educ Med Super*, p.88 y 89.

## K

**Kaplan Carina Viviana** (2009), "Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones", en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Buenos Aires, vol.7, No. 7, diciembre, pp.101-122.

**Kortanje Maximiliano** (2009) "El principio de hospitalidad en Jacques Derrida" en *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Argentina, p.p. 1-3.

## L

**Lamas Ana María.** (2006), "Justicia pedagógica y atención a la diversidad", en *Revista Complut, Educ.*, Argentina, vol.17,Núm.2, pp.51-66.

## M

**Martínez Aballán, et.al.** (2010). "Una aproximación a la educación inclusiva en España", en *Revista Educación Inclusiva*, España, vol.3, p.149.164.

**Maturana Humberto y Dávila Ximena** (2009). "Hacia una era Post Posmoderna en las comunidades educativas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, España, No. 49, p.p. 135-161.

## N

**Navarra Agustín** (2008), "Hacia la equidad pedagógica en el aula", Texas, pp.1-11.

**Navarro Oliva** (2008). "El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas", en *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIII, España, abril, p.p.177-194.

## P

**Pere Pujolàs Maset,**(2012). "Aulas Inclusivas y aprendizaje cooperativo", en *Revista Educatio Siglo XXI*, vol.30, No.1, pp.89-112.

## R

**Ravelo Pedro** (2002). "*Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas*",pp.49-89.

**Romero Cháves Cristina** (2005), "La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa", en *Revista de Investigaciones Cesmag* Vol. 11, No.1, junio, pp.113-118.

## S

**Sánchez Puentes** (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Revista Perfiles Educativos*, México, julio-septiembre, número 61, pp.1-25.

**Segura Bazán Maritza** (2005). "Competencias personales del docente", en *Revista Ciencias de la Educación*, Vol.2, Valencia, Julio- Diciembre, p.p.171-190.

## V

**Van Dijk Teun A.** (1999). "El análisis crítico del discurso", en *Revista Anthropos*, Barcelona, septiembre-octubre, p.p.26-36.

**Wenger Etienne** (s/a). "Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad", p.p. 1-17.

## ARTÍCULOS DIGITALES:

### C

**Calderón Felipe** (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2012*,s.p. en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>

**Cámara de Diputados del H, Congreso de la Unión, et.al** (2014). *Ley General de Educación*, en *El Diario Oficial de la Federación*, México, p.p. 1-65, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

**Carbajosa Diana** (2011). "Debate desde paradigmas en la evaluación educativa", en *Revista Perfiles Educativos*, México, vol.33 no.132, s.p., en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982011000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982011000200011&script=sci_arttext)

**Chuayffet Chemor Emilio** (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, s.p., en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013)

**Cruz García Rolando** (2010). *La importancia de las competencias en los docentes*, s.p., en: <http://www.elsiglodeduranjo.com.mx/noticia/285263.la-importancia-de-las-competencias-en-los-doc.html>

### D

**Diario Oficial** (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos de México*, s.p. en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

**Duk H. Cynthia** (s/a). *Flexibilización del curriculum para atender a la diversidad*, Chile, p.p.187-210, en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>

### E

**Elliot** (1998). "El absentismo Escolar: La educación como reto", p.p. 1-13, en: [http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/supe/1\\_jor\\_absentismo/po-nencias/Ponencia%201.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/1_jor_absentismo/po-nencias/Ponencia%201.pdf)

“Escala de Likert” (s/a), Antz, p.p. 1-2, en: [http://www.ict.edu.mx/acervo\\_bibliotecologia\\_escalas\\_Escala%20de%20Likert.pdf](http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf)

## G

**García Fernández Nicanor** (2002). *Las comunidades de práctica*, en: <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>,

## P

**Pere Pujolás** (2008). “El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido”, en *revista Aula de Innovación Educativa*, No.70, en: [http://www.cife-ei.caac.com/docs\\_publicacions/C\)Pujol%C3%A0s,%20P.%20\(2008\)%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20como%20recurso...%20Revista%20Aula%20de%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa,%20n%C3%BAm.%20170.pdf](http://www.cife-ei.caac.com/docs_publicacions/C)Pujol%C3%A0s,%20P.%20(2008)%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20como%20recurso...%20Revista%20Aula%20de%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa,%20n%C3%BAm.%20170.pdf).

## R

**Reyes Baños** (s/a.). “Dimensiones en la práctica docente”, p.2, ver en <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/IntroduccionTrabajoDocentel/tareas/tarea2/Materiales/Dimensiones-en-la-practica-docente.swf>

## S

**Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación** (2002). *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, s.p., ver en [www.oei.es/pdfs/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf)

**Secretaría de Educación Pública** (2011). *Plan 2011*, en: [http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo\\_3/plan\\_de\\_estudios/plan\\_de\\_estudios.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_3/plan_de_estudios/plan_de_estudios.pdf)

**Secretaría de Educación Pública** (2013). *ACUERDO número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y , certificación en la Educación Básica*, México, Diario Oficial s.p. en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013)

**Secretaría de Educación Pública** (2013). *ACUERDO número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica*, en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013)

# **INFORME TÉCNICO**

## **(ANEXOS)**

## INFORME TÉCNICO

**Cuadro 1.1. Enfoque de Investigación  
“CRITICO- SOCIAL”**

¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN?	¿QUÉ INVESTIGA?	¿CÓMO LO INVESTIGA?
Interés de conocer, cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento.	La transformación crítica del mundo social, asumiendo la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder como objetos de comunicación.	A través de reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno y equitativo. Hace uso de la investigación –acción. Privilegiando el lenguaje como espacio comunicativo..

(A partir de mi problemática)

¿QUÉ INVESTIGA?	¿CÓMO LO INVESTIGA?
<b>La transformación de mi práctica docente para promover una educación inclusiva que permita que los alumnos que enfrentan barreras para la participación desarrollen las competencias para la vida.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconociéndome como un miembro activo dentro del equipo de USAER y de la escuela regular.</li><li>• Realizando una reflexión crítica, sobre mi práctica docente y de los factores que están obstaculizando el logro educativo de los alumnos que enfrenta BAP.</li><li>• Transformando mis relaciones con los miembros de la comunidad y entre ellos hacia la construcción democrática de una educación inclusiva a partir de acciones específicas, promoviendo la comunicación.</li></ul>

**Cuadro 1.2. Plan de escritura de la Autobiografía Profesionalizante y la Problematicación.**

MOMENTOS A CONSIDERAR	ELEMENTOS	CONTENIDO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA
INFANCIA	Experiencias donde se identifica mi interés por ser docente.	Identificar las razones por las que decidí ser maestra y ver si estas están siendo un obstáculo para mi función como mediadora.
¿POR QUÉ SER MAESTRA?	Mi visión acerca de los docentes y las razones por las que decidí elegí esa licenciatura.	
PRÁCTICAS Y SERVICIO SOCIAL	Mi experiencia en USAER Y CAM, tras una visualización de incluir solo a los chicos con discapacidad.	-Perfil de egreso de la Lic. De Educación Especial. -Mi concepción de educación inclusiva.
MI LLEGADA A LA USAER IV-60	Expresar bajo qué condiciones llegue y como me sentía al no tener claro mis funciones y al entrar en vigor el nuevo Modelo de atención de Educación Especial (MASEE).	Reconocer mi función como maestra de comunicación y mi intervención en las escuelas a partir del MASEE.
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS REFERENTES A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN PRIMARIA Y SECUNDARIA	-Experiencias respecto a : -Como organizar mis tiempos para poder atender a cuatro escuelas. -Como es mi acompañamiento y relación con los maestros de grupo. -como son las dinámicas entre alumno .maestro. -El reto del reconocimiento de las necesidades e aprendizaje de todo el grupo y como son consideradas estas en la planeación y evaluación. -experiencia con la estrategia de “Practica entre varios”.	-Factores que obstaculizan el logro escolar de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. -Interacciones entre maestro de apoyo-maestro de grupo y maestro- alumno. -Expectativas de los docentes con respecto a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. -Concepción de educación inclusiva. -Actitudes y creencias de la diversidad. -Significado de enseñanza y evaluación.
	-Especificar cómo surgió el proyecto. -Retomar la percepción de los maestros de CAM y de la	-PRINCIPIO PEDAGOGICO 10: Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.-.

<p>PROYECTO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS DE CAM A LA USAER</p>	<p>escuela regular ante la propuesta.          -Reflexión del porque los padres de familia no quieren reincorporar a sus hijos a la escuela regular.          -Reconocer y analizar la sesión que tienen los padres con respecto a USAER.</p>	<p>- PRINCIPIO PEDAGOGICO 8: Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.</p>
<p>PASADO INMEDIATO ASIGNACIÓN DE FUNCIONES/ CICLO 2012-2013</p>	<p>-Evaluación Universal          -Contexto laboral a partir de mi cambio a un CAM.          -Delimitación de funciones por cargo.          -Inicio del ciclo escolar 2012-2013, mis responsabilidades como Maestra de Comunicación.          -Mi incorporación a la Zona de Supervisión IV-10 como Asesora Técnico Pedagógica.</p>	<p>-Las implicaciones de la Reforma Educativa y como esta impacta en el desempeño de la Práctica Docente.          -El impacto de Asesoría y acompañamiento que brinda la Zona de Supervisión a los directivos de CAM y USAER para mejorar el apoyo que se brinda a la Escuela de Educación Básica.</p>
<p>Barreras para el Aprendizaje y la Participación/ Análisis del PETE</p>	<p>-¿Qué es evaluación inclusiva?          -Contextualización de la Evaluación Inclusiva realizada en la Primaria Ignacio Allende.          -Análisis de las BAP identificadas en el PETE.</p>	<p>-Evaluación Inclusiva          -Estructura y las implicaciones de mejora de la escuela a partir de la Planeación Estratégica de Transformación Escolar y como esta impacta en las diferentes dimensiones.</p>
<p>PROBLEMATIZACIÓN</p>	<p>-Pregunta Generadora de la problematización.          -¿Cómo lograr que los docentes de educación primaria se apropien de la evaluación como una estrategia fundamental para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos?          -Introducción de la Inclusión Educativa          -Evaluación Inclusiva en la Primaria con el fin de realizar transformaciones que propicien escuelas inclusivas.          -Interdependencia entre las BAP, experiencias pedagógicas significativas y recuperación de las voces de los otros a partir de la conceptualización de la evaluación y como esta puede ser una barrera para el desarrollo de competencias.          -Intriga Comunidades de Practica“.</p>	<p>-Identificación de las Barreras para el Aprendizaje detectadas en la Evaluación Inclusiva.          -Interdependencia entre las BAP para ver las barreras que se identifican en las diferentes categorías y como todas emergen en el problema de la evaluación homogénea y excluyente.          -Argumentos teóricos sobre los tipos de evaluación, haciendo hincapié en la evaluación formativa que propone el Plan 2011.          -Conceptualización de lo que es una Comunidad de Práctica.</p>

**CAPÍTULO 2:**  
**Cuadro 2.1. Análisis Narrativo**

<b>TRAMA PROBLEMA PEDAGOGICO</b>	Algunos docentes siguen visualizando a la evaluación como una formalidad administrativa, y no como una herramienta para tomar decisiones más eficaces hacia futuros aprendizajes; No obstante el que esta evaluación sea vista desde un enfoque reflexivo, requiere de un cambio de actitud de todas las personas interesadas en el proceso educativo, porque de otra forma es muy escasa la información que puede tener el docente, sobre lo que el alumno realmente es capaz de saber, comprender, aplicar, de descubrir y de crear; surgiendo bajas expectativas hacia los alumnos; limitando con ello la posibilidad de promover el desarrollo de competencias, lo cual finalmente origina rezago escolar y desigualdad en la oportunidades de aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad; los cuales al no cubrir con los criterios rígidos de evaluación, son excluidos de algunas actividades, al considerar que no cuentan con las herramientas necesarias para realizar dicha actividad, por lo que ellos realizan actividades diferentes al resto del grupo, mismas que son memorísticas y que por ende no dan respuesta a sus necesidades de aprendizaje; sin embargo los niños a pesar de no cubrir con los aprendizajes esperados se les asigna una calificación de 6, lo cual los lleva a la promoción al siguiente ciclo escolar a pesar de que no han logrado adquirir las habilidades básicas de aprendizaje; por lo que los alumnos siguen concluyendo su educación básica con altos índices de rezago escolar, lo cual dificulta su inserción en la vida laboral.				
	TEMPORALIDAD		INTRIGA	FUNCIÓN	
DIACRÓNICO	SINCRÓNICO	Referencial		Modal	De Acto
<p>Experiencias significativas durante mis 4 ciclos escolares con que hagan referencia a como las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje repercuten a la hora de evaluar, y como los resultados de esta evaluación originan desigualdades de aprendizaje; ya que las evaluaciones no arrojan información real de la situación actual del alumno para seguir potencializando su desarrollo.</p> <p>-Aplicación y resultados en la prueba Enlace. -Asignación de calificaciones bimestrales. -Expectativas e interacciones entre docentes y alumnos que enfrentan BAP. -Trabajo colaborativo entre docentes y personal de USAER.</p>	<p>-Educación inclusiva. -Flexibilidad en la evaluación. -Desigualdad de oportunidades de aprendizaje. -Desarrollo de competencias para la vida. -La evaluación como estrategia de mejora. -Escuela eficaz y/o eficiente. -La evaluación como estrategia de mejora. -Logro escolar</p>	<p>Originar el análisis y la reflexión de los docentes con respecto a la importancia de la evaluación, a través de de comunidades de práctica; donde los docentes puedan intercambiar sus experiencias exitosas y de fracaso sobre la evaluación, con la finalidad de lograr que los docentes puedan resignificar su visión y por ende sus practica sobre la evaluación para poder dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.</p>	<p>Describir como son las formas de evaluación de los docentes y como estas impactan en la participación de los alumnos dentro del aula y en el logro de los aprendizajes esperados.</p> <p>Retomar como desde el sistema educativo hay un rechazo por la evaluación de docentes, ya que sigue visualizada como un instrumento para poder sanciona.</p>	<p>Rescatar del diario escolar, las voces de los docentes, con respecto a la evaluación durante las Juntas de Consejo Técnico.</p> <p>Recuperar los resultados de las escalas de liker.</p> <p>Realizar entrevistas para precisar mas acerca de las expectativas que se tienen con los chicos que enfrentan BAP.</p>	<p>Explicar y sustentar que es necesario elaborar informes que superan las simples anotaciones de una calificación; misma que permita que el docente pueda dar seguimiento a todos alumno para crear oportunidades de aprendizaje y hacer las modificaciones en su práctica docente, con la finalidad de que todos los alumnos desarrollen competencias para la vida.</p>

**Cuadro 2.2. Matriz de análisis documental del PETE**

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR			
CONTENIDO			
LO QUE DICE	PLANTEAMIENTO DEL MODELO INCLUSIVO	ACCIÓN / ACTOR POR DIMENSIÓN RESPONSABLE	ANÁLISIS CRÍTICO BAP
A.5. Los directivos y docentes demuestran un <b>dominio pleno</b> de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.	Revisión y selección de contenidos curriculares.	-Planeación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. <i>(Empleando los recursos didácticos apropiados tomando en consideración la realidad grupal; haciendo hincapié en las acciones que ayuden a desarrollar COMPETENCIAS en los</i>	En las áreas de mejora se hace hincapié en buscar estrategias para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales; sin embargo las acciones no dan respuesta a esta necesidad.  Los docentes ya realizan una planeación didáctica, pero esta, solo da respuesta a las necesidades de aprendizaje de algunos alumnos.  El director exhorta de manera verbal al
A.8. Los docentes demuestran <b>capacidad crítica</b> para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.	Capitalización de capacidades profesionales de los profesores.		
A.9. Los docentes <b>planifican</b> sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la <b>diversidad</b> de sus estudiantes.	Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje.		
A.10. Las <b>experiencias de aprendizaje</b> propiciadas por los docentes ofrecen a los	Estructuración de ambientes de aprendizaje.		

estudiantes <b>oportunidades diferenciadas</b> en función de sus diversas <b>capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.</b>		alumnos). -Realización de sesiones de C.T.C. <i>(Abordando con interés y constancia problemas técnico-pedagógicos así como análisis de temas que contribuyen al mejoramiento profesional y calidad docente Y la articulación entre niveles).</i>	personal a capacitarse con respecto al nuevo plan de estudios; sin embargo los docentes asisten a los cursos sólo para su promoción en carrera magisterial.
A.11. Los docentes demuestran a los estudiantes <b>confianza</b> en sus capacidades y <b>estimulan constantemente</b> sus avances, esfuerzos y logros.	Uso de refuerzos positivos		Las experiencias de aprendizaje son desarrolladas para un grupo homogéneo.
A.12. Los docentes consiguen de sus alumnos una <b>participación activa, crítica y creativa</b> como parte de su formación.	Estructuración de ambientes de aprendizaje.		En algunas JCT se realizan algunos análisis de casos de los alumnos, pero el análisis se centra en la barrera que originan el descuido que tiene los padres hacia sus hijos.
A.14. En la escuela se <b>favorece</b> el conocimiento y <b>valoración</b> de nuestra realidad <b>intercultural</b> .	Relación con los alumnos en la sala.	-Asistencia a cursos que ofertan las instancias formadoras de <b>docentes</b> . <i>(Concientizando a docentes sobre la importancia de la superación profesional.)</i>	Se intenta establecer reglas de convivencia entre los docentes y alumnos; no obstante existen muchas faltas de respeto entre los mismos que obstaculizan la generación de ambientes armónicos para el aprendizaje.
A.15. La escuela <b>incentiva</b> el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.	Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje		
A.16. La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la <b>práctica de valores universales</b> tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.	Estructuración de los ambientes de aprendizaje.	-Tomar el diplomado de la RIEB. (Como un elemento de actualización docente y conocer más los materiales que en este año en segundo y quinto año se implementaron).	

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA			
CONTENIDO			
LO QUE DICE	PLANTEAMIENTO DEL MODELO INCLUSIVO	ACCIÓN / ACTOR POR DIMENSIÓN RESPONSABLE	ANÁLISIS CRÍTICO BAP
A.1. La comunidad escolar <b>comparte</b> una visión de futuro, <b>planea</b> sus estrategias, metas y actividades y, <b>cumple</b> con lo que ella misma se fija.	Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento	-Establecimiento de compromisos en cumplimiento de la normatividad vigente. <i>(Respetando los tiempos para cada actividad y sus objetivos).</i>  -Acatar responsablemente lo dispuesto en la organización de la gestión escolar fortaleciendo el trabajo colectivo. <i>(Contribuyendo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las actividades para esta dimensión están centradas en el cumplimiento de lo dispuesto en la normatividad y de la organización para la gestión escolar mediante el trabajo colaborativo; no obstante las mismas no impactan en todos los estándares seleccionados.</li> <li>Existen redes de intercambio entre los docentes de la primaria con los de otras escuelas de la zona; sin embargo las redes de intercambio entre padres de familia y alumnos es a nivel de escuela.</li> <li>Se gestionan espacios para el intercambio de experiencias sobre temas de enseñanza y aprendizaje en las JCT; no obstante hay que dar seguimiento a las opiniones de los docentes para determinar estrategias para fortalecer las</li> </ul>
A.2. El director <b>ejerce liderazgo</b> académico, organizativo administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.	Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento.		
A.4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y <b>aplican los conocimientos</b> obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.	Capitalización de capacidades profesionales de los profesores.		
A.13. La escuela se abre a la <b>integración de niñas y niños con necesidades educativas</b> especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.	Expectativas respecto a las posibilidades académicas de los alumnos		
A.19. Los alumnos se organizan y <b>participan activamente</b> en las tareas sustantivas de la escuela.	Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo	<i>activamente en acciones que generen la práctica constante de valores entre los agentes educativos).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>competencias docentes.</li> <li>La escuela asume el compromiso de ofrecer respuestas a los alumnos que enfrentan BAP, sin embargo siguen visualizando a la discapacidad como una limitante para el desarrollo del currículum común; por lo que consideran la necesidad de desarrollar un programa de educación especial.</li> <li>Los docentes participan en los talleres Generales de Actualización para su capacitación; no obstante las prácticas siguen promoviendo un aprendizaje memorístico.</li> <li>Se motiva a la comunidad escolar en la realización del plan estratégico, sin embargo hay que organizar y coordinar al personal para concretar los acuerdos y las decisiones en las JCT para el cumplimiento de las metas.</li> </ul>
A.20. La comunidad escolar se <b>autoevalúa</b> , realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.	Responsabilidades por el desarrollo y resultados del propio curso.		
A.21. El director y los maestros <b>promueven su desarrollo profesional</b> , mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertir su centro de trabajo en una verdadera comunidad de aprendizaje.	Capitalización d capacidades profesionales de los profesores.		
A.22. La comunidad escolar participa en una <b>red de intercambio</b> con otras comunidades escolares para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.	Formación sobre las materias educativas y académicas.		
A.23. La comunidad escolar <b>rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño</b> en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos, entre otras.	Responsabilidad por el desarrollo y resultados del propio curso.		

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA			
CONTENIDO			
LO QUE DICE	PLANTEAMIENTO DEL MODELO INCLUSIVO	ACCIÓN / ACTOR POR DIMENSIÓN RESPONSABLE	ANÁLISIS CRITICO BAP
A.6. Se cumple con el calendario escolar, se asiste con <b>puntualidad</b> y se <b>aprovecha óptimamente el tiempo</b> dedicado a la enseñanza.	Uso del tiempo.	-Promoción del buen uso y cuidado de los recursos así como su acondicionamiento y mantenimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>El personal docente cumple con el calendario escolar; sin embargo el alto índice de ausentismo por parte de los alumnos, origina dificultades en el uso óptimo del tiempo dedicado a la enseñanza.</li> </ul>
A.7. La escuela <b>mejora las condiciones de su infraestructura</b> material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.	Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realización de actividades encaminadas al logro de una infraestructura adecuada a las necesidades de la escuela.</li> <li>-Garantizar la rendición de cuentas con transparencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los recursos que recibe la escuela se utilizan para la mejora de la infraestructura; sin embargo se ve la necesidad de una mejor distribución de los recursos para dotar a la escuela tecnología educativa y recursos didácticos.</li> </ul>

DIMENSIÓN PARTICIPACION SOCIAL Y COMUNITARIA			
CONTENIDO			
LO QUE DICE	PLANTEAMIENTO DEL MODELO INCLUSIVO	ACCIÓN / ACTOR POR DIMENSIÓN RESPONSABLE	ANÁLISIS CRITICO BAP
A.17. El personal de la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad <b>participan en la toma de decisiones</b> y en la <b>ejecución de acciones</b> en beneficio del centro.	Participación e implicación de la comunidad educativa.	-Ejecución de actividades en beneficio del cuidado de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se invita a los padres en actividades culturales y/o para fortalecer su función como padres; sin embargo las decisiones para la elección de acciones en beneficio de la escuela, son tomados sólo por los docentes y directivos de la escuela.</li> </ul>
A.18. Los padres de familia están organizados y <b>participan en las tareas educativas con los docentes</b> , son <b>informados con regularidad</b> sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen <b>canales abiertos</b> para expresar sus inquietudes y sugerencias.	Participación e implicación de la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Incorporar las actividades de las comisiones que se formaron en el consejo escolar de participación social.</li> <li>-Realización de talleres dirigidos a padres de familia, ciudadanos, Alumnos y maestros.</li> <li>-Calendarización de actividades cívico, sociales, y culturales que fortalezcan la identidad nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La escuela realiza redes con el municipio y sectores privados para el financiamiento de la misma; sin embargo hay que incrementar la participación de los padres en estas redes para el mejoramiento del servicio educativo.</li> </ul>

**Cuadro 2.3. Matriz para la Evaluación Inclusiva**

CATEGORÍA : <b>GESTIÓN DE LA ESCUELA.</b>		
DEFINICIÓN	INDICADORES	ÍTEM'S / ASPECTOS A EVALUAR
CONSTRUIR COMUNIDAD	LOS PROFESORES COLABORAN ENTRE ELLOS.	1. El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro.
		2. Hay una amplia participación activa en las reuniones de colegiado.
		3. Se implican a todos los docente y docentes de apoyo en la planificación y revisión del currículum..
		4. El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado.
		5. Existe trabajo compartido entre profesores en el aula.
		6. Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar.
		7. El colectivo docente valora positivamente las posibilidades de su acción educativa y confía en ella.
		8. El espacio de Consejo Técnico es empleado rigurosamente, por los docentes para reflexionar, planear, evaluar, formase y tomar decisiones útiles para mejorar la práctica docente y los aprendizajes de todos alumnos.
ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.	SE TIENEN EXPECTATIVAS ALTAS SOBRE TODO EL ALUMNADO	9. Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde podrá conseguir sus mayores logros.
		10. Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje.
		11. Se trata a todo el alumnado como su sus logros no tuvieran ningún tope.
		12. Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular.
		13. Se valora el logro del alumnado con relación a sus propias posibilidades en vez de en comparación con el logro de los demás.
		14. Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás-
		15. Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje.
		6. Comunico e inspiro confianza a mis colaboradores y demás integrantes de la comunidad educativa.
		7. Desarrolla estrategias para la motivación del colectivo con la finalidad de lograr los objetivos de la institución
		8. Tiene flexibilidad y tacto profesional para solucionar conflictos con colaboradores y entre colaboradores, siendo justo y adoptando decisiones sobre la base del mérito y de cualidades personales.
		9. Estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.
		10. Promuevo un estilo democrático, participativo y compartida para promover el trabajo en equipo y generen el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar
		11. Ofrece atención, apoyo individual y estímulo al desarrollo intelectual y profesional de sus colaboradores basado en las potencialidades y necesidades del centro.
		12. Desarrolla la capacidad de liderazgo de los demás, aprovechando y estimulando el talento y motivación de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.
		13. Genera una cultura y un ambiente pedagógico en el que todos los miembros de la comunidad escolar son responsables del centro en su organización funcionamiento y de sus resultados

DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS.	EL CENTRO INTENTA ADMITIR A TODO EL ALUMNADO DE SU LOCALIDAD.	16. Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso.
		17. Se evitan las comparaciones entre grupos-clase, transmitiendo que todo grupo tiene grandes posibilidades de éxito.
		18. Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características.
		19. Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo del centro.
		20. El centro acoge activamente al alumnado que transitoriamente reside en la localidad,
		21. Se motiva activamente al alumnado de la comunidad que está en comunidades especiales, para que asista al centro.
		22. Hay evidencia de un aumento del alumnado de la localidad que está incluida en el centro.
		23. Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso.
		24. El alumnado con mas necesidad es visto como un reto para la mejora del centro.

CATEGORÍA : <b>ROL DEL DIRECTOR</b>		
DEFINICIÓN	INDICADORES	ÍTEM'S / ASPECTOS A EVALUAR
UNA COMUNIDAD UNIDAD POR EL APRENDIZAJE	LIDERAZGO COMPARTIDO.	1. El supervisor es un factor de apoyo para el desempeño de la escuela.
		2. El PETE se realiza en base del consenso y el compromiso en cuanto a los objetivos y prioridades de la institución.
		3. El director organiza y orienta a sus colaboradores y demás integrantes de la comunidad educativa para conducirla con entusiasmo y voluntad en la consecución de objetivos trazados.
		4. Acompaña y apoya a la escuela para la mejora continua del plantel.
		5. Da seguimiento a mis acciones y evalúo para reconocer los avances y fortalecer los puntos débiles.

CATEGORÍA : <b>CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR</b>		
DEFINICIÓN	INDICADORES	ÍTEM'S / ASPECTOS A EVALUAR
	EL PROFESORADO DE	1. Se involucran a las maestras de apoyo en la elaboración de la planeación didáctica.

ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	APOYO SE PREOCUPA DE FACILITAR EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ESTUDIANTES.	2. Se preocupan los profesores de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes.		
DESARROLLAR PRACTICAS INCLUSIVAS	ORGANIZAR EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE	3. El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo.		
		4. Se organizan las actividades para apoyar el aprendizaje más que para desarrollar el currículum.		
		5. Se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños.		
		6. Se trata de evitar agrupamientos en función del nivel de logro, capacidad, deficiencia, etc.		
		7. Las actividades recogen las experiencias, interese y procedencias de todos los niños.		
		8. Normalmente las actividades parten de una experiencia compartida que puede ser desarrollada de múltiples formas.		
		9. Los docentes evitan los estereotipos sobre lo que se puede exigir a determinados grupos.		
		10. La planificación intenta eliminar las barreras para el juego, aprendizaje y participación de niños que no están escolarizados.		
		11. Los docentes planifican para reducir la necesidad de apoyo individual de los niños.		
		12. Las actividades permiten que los niños tengan diferentes estilos de aprendizaje.		
		13. Los docentes planifican actividades alternativas para niños menos y más activos.		
		DESARROLLAR PRACTICAS INCLUSIVAS	SOBRE LA EVALUACIÓN	14. ¿Realiza adecuaciones a los criterios de evaluación para dar respuesta a la diversidad?
				15. ¿Cuándo evalúa el aprendizaje, se refiere a las actitudes, o procedimientos o conceptos?
16. ¿Qué instrumentos utiliza para comunicar los resultados de la evaluación?				
17. ¿Qué criterios utiliza para decidir la promoción de un alumno?				
18. ¿Qué criterios toma en cuenta para asignar una calificación?				
19. Evalúa en relación con los aprendizajes esperados.				
20. ¿Realiza una autoevaluación individual?				
21. ¿Realiza una evaluación grupal?				
		22. ¿Evalúa solo con la aplicación de un examen?		
		23. ¿Expresa con palabras los logros y dificultades de sus alumnos?		

## Cuadro 2.4. Escalas de Lickert

**PRIMARIA IGANCIO ALLENDE**

Por favor ponga una cruz al grado del cual es responsable en la escuela

1º  2º  3º  4º  5º  6º

Otros: Diecinueve

A continuación coloque una "x" en la casilla de la respuesta que usted decida.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. El personal de la zona es un factor de apoyo para el desempeño de la escuela.		X	
2. El PETE y PAT se realiza en base del consenso y el compromiso en cuanto a los objetivos y prioridades de la Institución.			X
3. Se les organiza y orienta a usted y demás integrantes de la comunidad educativa para conducirlos con entusiasmo y voluntad en la consecución de objetivos trazados.		X	
4. Se le acompaña y apoya a la escuela para la mejora continua del plantel.		X	
5. Se le da seguimiento a sus acciones y se le evalúa para reconocer los avances y fortalecer los puntos débiles.			X
6. Se le comunica y da confianza a usted y colaboradores de la comunidad educativa.		X	
7. Se desarrollan estrategias para motivarlo con la finalidad de lograr los objetivos de la institución		X	
8. En la escuela hay flexibilidad y tacto profesional para solucionar conflictos entre colaboradores, de manera justa y adoptando decisiones sobre la base del mérito y de cualidades personales.		X	
9. Se estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.		X	

25. Existe trabajo compartido entre profesores en el aula.		X	
26. Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar.		X	
27. El colectivo docente valora positivamente las posibilidades de su acción educativa y confía en ella.		X	
28. El espacio de Consejo Técnico es empleado rigurosamente, por los docentes para reflexionar, planear, evaluar, formarse y tomar decisiones útiles para mejorar la práctica docente y los aprendizajes de todos alumnos.			X
29. Involucra a las maestras de apoyo en la elaboración de la planeación didáctica.		X	
30. Se preocupan las maestras de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes.		X	
31. La escuela dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo.		X	
32. Planifica actividades alternativas para niños menos y más activos.			X
33. Realiza adecuaciones a los criterios de evaluación para dar respuesta a la diversidad.			X
34. Cuando evalúa toma en cuenta las actitudes, procedimientos y conceptos.		X	
35. Toma en cuenta listas de control, diarios de clase, escalas de observación y registros de notas para asignar una calificación.		X	
36. Los informes de evaluación reflejan los logros de los estudiantes en todas sus habilidades y conocimientos.			X
37. Evalúa en relación con los aprendizajes esperados.		X	
38. Se utilizan siempre evaluaciones de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los alumnos.		X	
39. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.		X	
40. Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado.		X	
41. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que ha aprendido y lo que debería hacer a continuación.		X	
42. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlos a las necesidades detectadas.		X	

10. Dentro de la escuela se promueve un estilo democrático, participativo y compartida para promover el trabajo en equipo y generen el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar		X	
11. Le ofrecen atención, apoyo individual y estímulo para su desarrollo intelectual y profesional de usted y sus colaboradores basado en las potencialidades y necesidades del centro.		X	
12. Se desarrolla la capacidad de liderazgo de todos, aprovechando y estimulando el talento y motivación de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.		X	
13. Se genera una cultura y un ambiente pedagógico en el que todos los miembros de la comunidad escolar son responsables del centro en su organización funcionamiento y de sus resultados			X
14. Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características.		X	
15. Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela.			X
16. El centro acoge activamente al alumnado que transitoriamente vive en la localidad.		X	
17. Se motiva activamente al alumnado de la comunidad que está en comunidades especiales, para que asista a la escuela.		X	
18. Hay evidencia de un aumento del alumnado de la localidad que está incluida en la escuela.		X	
19. se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso.			X
20. El alumnado con más necesidad es visto como un reto para la mejora de la escuela.		X	
21. El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en la escuela.		X	
22. Hay una amplia participación activa en las reuniones de colegiado.		X	
23. Se implican a todos los docente y maestras de apoyo en la planificación y revisión del currículum.		X	
24. El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado.			X

ALUMNOS

LO QUE PIENSO:

SOY HOMBRE

SOY MUJER

Voy en: 6 GRADO

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. Sientes que en esta escuela aprenderás muchas cosas	✓		
2. La maestra te anima para que tengas más expectativas sobre tu aprendizaje.	✓		
3. La maestra te pone límites para lograr tu aprendizaje.			✓
4. La maestra te muestra que puedes aprender si te lo propones.		✓	
5. La maestra valora tus logros, sin compararte con otros.	✓		
6. Aprecias los logros de tus compañeros.		✓	
7. Evitas el uso de etiquetas hacia tus compañeros, sobre todo del alumnado con problemas de aprendizaje.			✓
8.- Ayudas a tus compañeros que enfrentan dificultades en el aprendizaje.		✓	
9.- La maestra evita comparaciones entre grupos, transmitiendo que todo grupo tiene posibilidades.		✓	
10.- La maestra resuelve mis dudas.	✓		
11.- La maestra me dice en que puedo mejorar.	✓		
12.- En el salón la maestra se interesa en escuchar tu voz.	✓		
13.-Creo que los profesores son justos cuando me ponen una medida disciplinaria.			✓
14.- La maestra utiliza diferentes materiales para enseñarme.	✓		
15.- La escuela acepta a los niños sin importar su condición.	✓		



		Se desarrolla la capacidad de liderazgo de todos, aprovechando y estimulando el talento y motivación de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.	1	7														
		Genera una cultura y un ambiente pedagógico en el que todos los miembros de la comunidad escolar son responsables de la escuela en su organización funcionamiento y de sus resultados.	1	5	2													
		El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en la escuela.	1	8	1													
		Hay una amplia participación activa en las reuniones del colegiado.	3	6	1													
		El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado.	2	7	1													
	ADMISIÓN DE TODO EL ALUMNADO	Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características.	1	6	1													
		Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela.	1	6	1													
		La escuela recibe al alumnado que	2	5	1													
																		<i>La escuela recibe a todos los alumnos sin importar su condición; por lo que existe un aumento significativo de alumnos integrados en la matrícula escolar. Siendo la diversidad aun percibida como una limitante para la calidad educativa, por lo que algunos alumnos han decidido cambiarse</i>

		transitoriamente reside en la localidad,																
		Se motiva activamente al alumnado de la comunidad que está en comunidades especiales, para que asista a la escuela.	3	7														
		Hay evidencia de un aumento del alumnado de la localidad que está incluida en la escuela.	1	7	2													
		Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso.		5	5													
		El alumnado con más necesidad es visto como un reto para la mejora de la escuela.	2	7	1													
		La escuela acepta a los niños sin importar su condición.	3	5	2							7	7	2				
	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje.						31	8	3								
		Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope.						8	3	31								
		Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular.						19	21	2								
		Se valora el logro del alumnado con relación a sus propias posibilidades en vez de en comparación con el logro de						27	11	4								
																		<i>de plantel; originando con ello que los padres de familia crea que la escuela niega el acceso a todos los alumnos.</i>
																		<i>En las aulas suelen hacerse comparaciones entre grupos de la clase a través de la etiquetación de los alumnos por sus habilidades o debilidades, las cuales son mas excluyentes hacia los alumnos que enfrentan BAP, originándose una estructura de aprendizaje competitiva, ya que se valora el logro en relación al resto del</i>





**Cuadro 2.6. Ubicación del Problema Pedagógico y Problematización (trama e intriga de lo narrativo)**

<p><b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA (TEMA)</b></p>	<p>Algunos docentes siguen visualizando a la evaluación como una formalidad administrativa, y no como una herramienta para tomar decisiones más eficaces hacia futuros aprendizajes; No obstante el que esta evaluación sea vista desde un enfoque reflexivo, requiere de un cambio de actitud de todas las personas interesadas en el proceso educativo, porque de otra forma es muy escasa la información que puede tener el docente, sobre lo que el alumno realmente es capaz de saber, comprender, aplicar, de descubrir y de crear; surgiendo bajas expectativas hacia los alumnos; limitando con ello la posibilidad de promover el desarrollo de competencias, lo cual finalmente origina rezago escolar y desigualdad en la oportunidades de aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad; los cuales al no cubrir con los criterios rígidos de evaluación, son excluidos de algunas actividades, al considerar que no cuentan con las herramientas necesarias para realizar dicha actividad, por lo que ellos realizan actividades diferentes al resto del grupo, mismas que son memorísticas y que por ende no dan respuesta a sus necesidades de aprendizaje; sin embargo los niños a pesar de no cubrir con los aprendizajes esperados se les asigna una calificación de 6, lo cual los lleva a la promoción al siguiente ciclo escolar a pesar de que no han logrado adquirir las habilidades básicas de aprendizaje; por lo que los alumnos siguen concluyendo su educación básica con altos índices de rezago escolar, lo cual dificulta su inserción en la vida laboral.</p>
<p><b>DILEMAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación como formalidad administrativa.</li> <li>• Baja expectativas hacia los alumnos que enfrentan BAP.</li> <li>• Una evaluación que no permite reconocer los logros de los alumnos.</li> <li>• Rezago escolar.</li> <li>• Obstáculos para identificar y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje, mis mas que se ven reflejadas en la dificultad del desarrollo de competencias.</li> <li>• Desigualdad en el desarrollo de competencias.</li> </ul>
<p><b>TRAMA</b></p>	<p>He vivenciado varias situaciones en que los alumnos que enfrentan BAP, son excluidos a partir de una evaluación, ya que no cubren con los parámetros esperados; una de ellas surgió cuando; Al concluir la actividad el docente me dice que el chico realizo muy mal su exposición y que le pondrá de calificación un 6, porque esa era a la única calificación a la que podían aspirar los chicos de USAER; motivo por el que trato de explicarle al docente que a pesar de que estén los alumnos en la estadística de USAER, es necesario reconocer las características de los alumnos puesto que los factores por lo que se les ofrece el servicio son multifactoriales, respondiéndome que conocerlos era mi obligación porque yo era la especialista no él, por lo que le digo que él me puede dar mayores referentes con respecto al grupo porque él esta mayor tiempo con ellos, ante mi insistencia el me empieza a mencionar todo lo negativo del alumno y erróneamente se me ocurrió decirle y ¿usted que ha hecho? Con la intención de no repetir estrategias, sin imaginar que el maestro pensaría que esta devaluando su trabajo.</p>

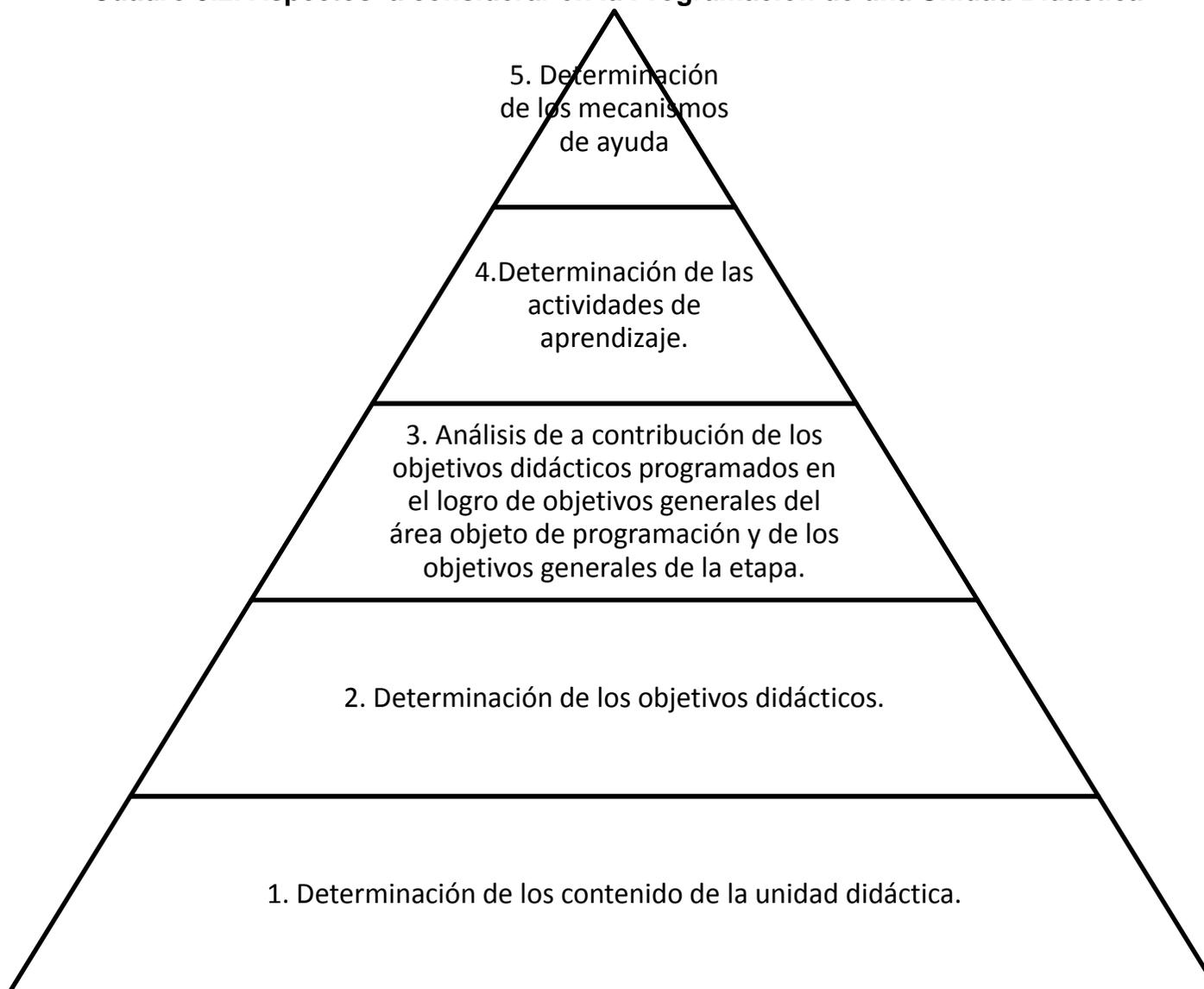
<p><b>INTRIGA</b></p>	<p>He identificado que estamos aplicando una evaluación burocrática que consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la administración educativa demanda, olvidando que detrás de cada número hay un alumno que se desarrolla, madura y aprende singularmente.</p> <p>Esto se debe a que la evaluación es en base a criterios rígidos y para un grupo homogéneo; por lo que los informes, reflejan más las debilidades que los logros obtenidos por los alumnos; situación que dificulta la toma de decisiones por parte del docente para ofertar a cada alumno lo que necesita; situándose así en una desigualdad de oportunidades.</p> <p>Por lo que se ve la necesidad de promover una evaluación descriptiva donde se exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta en determinados campos, lo que propicia y exige informes que superan las simples anotaciones de una calificación; misma que permita que el docente pueda dar seguimiento a todos los alumnos para crear oportunidades de aprendizaje y hacer las modificaciones en su práctica docente para que todos los alumnos desarrollen competencias para la vida.</p>
<p><b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA PEDAGOGICO</b></p>	<p>Se identifica la necesidad de crear una comunidad de práctica con los docentes de la primaria para dialogar sobre su experiencia con el proceso de evaluación, para propiciar que la evaluación deje de enmarcarse en las simples anotaciones de una calificación, para llevar a las aulas una evaluación donde se exprese con palabras los logros y dificultades que enfrenta el alumno, con la finalidad de que el docente pueda dar seguimiento a los alumnos, y crear oportunidades de aprendizaje para todos.</p>
<p><b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b></p>	<p>¿Cómo podrán realizarse comunidades de práctica durante las JCT?</p> <p>¿Qué tipo de evaluación será la más idónea para identificar el nivel de desempeño de los alumnos?</p> <p>¿Cómo lograr que los docentes coloquen una calificación por los procesos realizados por los alumnos y no a partir de prejuicios?</p> <p>¿Cómo incrementar las expectativas de los docentes hacia los alumnos que enfrentan BAP?</p> <p>¿Es prudente promover al siguiente ciclo escolar a los alumnos que no han consolidado las competencias de acuerdo a su edad?</p>

## CAPÍTULO 3

**Cuadro 3.1. ¿Qué quiero? Y ¿Para qué?**

<b>¿QUÉ QUIERO?</b>	<b>¿PARA QUÉ?</b>
<p>Que las maestras de apoyo y equipo paraprofesorales de la USAER, puedan reconstruir y redefinir su conceptualización de la evaluación, para que esta deje de ser una limitante en el desarrollo de competencias para la vida y un factor de exclusión hacia los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación; A partir de un aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre los directivos con la finalidad de que enriquezcan su práctica educativa y puedan expandir los aprendizajes a los docentes de las primarias.</p>	<p>Estructurar una comunidad de práctica con el equipo de la USAER IV- 61 (7 maestras de apoyo, Psicóloga y Trabajadora Social).</p>

**Cuadro 3.2. Aspectos a considerar en la Programación de una Unidad Didáctica**



**Cuadro 3.3. Delimitación de Competencias y Estándares Docentes**

¿QUÉ QUIERO?	PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIA DOCENTES	ESTANDARES DE EVALUACIÓN DOCENTE
<p>Estructurar una comunidad de práctica con los directores de CAM y USAER que integran la Zona de Supervisión de Educación Especial IV-10.</p> <p>Estructurar una comunidad de práctica con los directores de CAM y USAER que integran la Zona de Supervisión de Educación Especial IV-10, para que los directivos puedan reconstruir y redefinir su conceptualización de la evaluación, para que esta deje de ser una limitante en el desarrollo de competencias para la vida y un factor de exclusión hacia los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación; A partir de un aprendizaje activo, participativo y colaborativo entre los directivos con la finalidad de que enriquezcan su práctica educativa y puedan expandir los aprendizajes a sus docentes.</p>	<p>Son 10 rasgos deseables que los estudiantes deberán desarrollar al concluir su Educación Básica, mismos que dan garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito.</p> <p>El logro del perfil de egreso va manifestándose en la adquisición de los aprendizajes esperados y estándares curriculares, no obstante no hay que olvidar que toda la escuela en su conjunta deben contribuir en la formación de los alumnos mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos, físicos, el análisis y la socialización de lo aprendido.</p>	<p><i>Propuesta de Mónica Coronado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 5: Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje</li> </ul> <p><i>Propuesta de Antonio Zavala</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.</li> </ul>	<p><i>Propuesta de Iván Barrera, Robert Myers</i></p> <p>Estándar: <b><u>EVALUACIÓN</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Evaluación entre alumnos</li> <li>• Valoración del docente a los alumnos</li> <li>• Retroalimentación de saberes</li> </ul>

### Cuadro 3.4. Unidades Didácticas

Coordinación Regional No. 4  
Zona de Supervisión IV-10  
USAER IV-61

**UNIDAD DIDÁCTICA**

Periodo de realización: \_\_\_\_\_

Cuadro para plantear los objetivos de aprendizaje

COMPETENCIA DOCENTE	ESTÁNDAR DOCENTE	COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Observa y evalúa situaciones de aprendizaje.</li> <li>Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.</li> </ul>	Evaluación/ Valoración del docente a los alumnos.	Durante la clase rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos previos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

Secuencia de la Unidad Didáctica

<b>PROPÓSITO DIDÁCTICO:</b> Que el equipo de USAER IV-61 puedan reconstruir y redefinir su conceptualización de la evaluación, para que esta deje de ser una limitante en el desarrollo de competencias para la vida y un factor de exclusión hacia los alumnos que enfrentan BAP, a partir de un aprendizaje cooperativo.
<b>COMPETENCIA DOCENTE:</b> Observa y evalúa situaciones de aprendizaje.
<b>ESTANDAR DOCENTE:</b> Evaluación/ Valoración del docente a los alumnos.
<b>COMPETENCIAS CONTRAHEGEMONICA:</b> Durante la sesión rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos previos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

<b>DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De una bolsa llena de papilitos con números, un alumno saca al azar los números de dos en dos, de manera que el grupo quede repartido en parejas.</li> <li>En la primera fase cada pareja se entrevista a partir de un cuestionario de habilidades, aptitudes y defectos.</li> <li>En la segunda fase cada uno una frase que resuma las características básicas de su socio.</li> <li>Para la tercera fase cada uno lee la frase que elaboró para que el resto del grupo conozca un poco mas de todos.</li> <li>De manera continua en 5 min. Cada maestra escribe información, propuestas o sugerencias sobre el tipo de evaluación que deberían realizarse en las aulas para reconocer el desarrollo de competencias de todos los alumnos, prioritariamente de los alumnos que enfrentan BAP.</li> <li>En una hoja de rotafolio cada una de las maestras que escribe una de sus ideas y en el caso de que alguien quiera comentar otra idea deberán esperar a que todos hallan escrito su primera idea para finalmente enumerarlas.</li> <li>Se le da lectura a las ideas de todos y si hay alguna idea, la persona que escribió la idea deberá hacer las aclaraciones pertinentes.</li> <li>Cada participante asignará a cada una de las ideas una puntuación del 1 al 10, asignando 10 a la idea más valorada.</li> <li>Ya seleccionadas las ideas más valoradas se discuten entre todos y se saca una conclusión.</li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN DEL APRENDIZAJE ESPERADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les socializa al grupo de trabajo las competencias y estándares a desarrollar en esta unidad; así como las técnicas a desarrollar en esta unidad didáctica.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE ATRIBUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Después de que los alumnos conocen las competencias y estándares a desarrolla en la unidad didáctica, se hace una pausa de tres minutos para que cada equipo redacten ideas sobre cómo se relacionan estas con el trabajo que realiza la USAER.</li> <li>Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea sus ideas a todo el grupo.</li> <li>Ya que se plantearon todas las preguntas se hace la conclusión de cómo estas competencias enriquecen el apoyo que ofrece USAER.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN</b>	El aplauso de todos y después de la evaluación final se buscará un espacio para que el grupo pueda reconocer las fortalezas de cada equipo base.
<b>TAREAS A REALIZAR POR LOS EQUIPOS BASE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada participante asignará a cada una de las ideas una puntuación del 1 al 10, asignando 10 a la idea más valorada.</li> <li>Ya seleccionadas las ideas más valoradas se discuten entre todos y se saca una conclusión.</li> <li>De manera continúa las maestras se agrupan en tres equipo de tres integrantes, a cada integrante del equipo se le da un</li> </ul>

	<p>apartado del texto El texto "La evaluación alternativa, develando la complejidad".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación alternativa. ¿Es posible?</li> <li>-Características de la evaluación alternativa</li> <li>- Instrumentos de evaluación alternativa</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que se le facilita.</li> <li>Después cada miembro reúne con los miembros del otro equipo que han trabajado el mismo subtema y forman un equipo de expertos.</li> <li>Al terminar la reunión del equipo de expertos cada uno de los integrantes regresa a su equipo base a explicarles a sus compañeros la parte que ha preparado en su equipo, de tal forma en que todos lo integrante participen, debido a que cada uno tiene tan sólo una pieza del rompecabezas.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (TÉCNICAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La entrevista</li> <li>La técnica del grupo nominal</li> <li>Para de tres minutos</li> <li>Rompecabezas</li> <li>Mapa conceptual a cuatro bandas</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A manera de síntesis final cada equipo elabora un mapa conceptual o esquema que resuma lo trabajado con el texto "La evaluación alternativa, develando la complejidad", retomando los tres subtítulos.</li> <li>Cada uno de los que trabajo cada subtítulo realizará su mapa, para que finalmente pueda conjuntar todas las partes de manera que el mapa tenga coherencia y finalmente harán una copia para cada integrante, mismo que también puede ser compartido con el resto del grupo.</li> </ul>

**UNIDAD DIDÁCTICA**

Periodo de realización: \_\_\_\_\_

Cuadro para plantear los objetivos de aprendizaje

COMPETENCIA DOCENTE	ESTÁNDAR DOCENTE	COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA
Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.	Durante la sesión rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos previos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.	Desarrollar una interdependencia positiva con sus compañeras de trabajo para reconocer los procesos y los resultados desde una visión criterial (en función de las posibilidades reales de cada alumno) y de la normatividad.

Secuencia de la Unidad Didáctica

**PROPÓSITO DIDÁCTICO:** Que el equipo de USAER IV-61 puedan reconstruir y redefinir su conceptualización de la evaluación, reflexione sobre los elementos que cuentan para la asesoría en el proceso de evaluación y conozca herramientas que le permitan al docente frente a grupo para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

**COMPETENCIA DOCENTE:** Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

**ESTANDAR DOCENTE:** Valorar los procesos y los resultados desde una visión criterial (en función de las posibilidades reales de cada alumno) y de la normatividad.

**COMPETENCIAS CONTRAHEGEMONICA:** Durante la sesión rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos previos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

<b>DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De manera individual contestan a las preguntas ¿Cómo asesoras al maestro en el proceso de evaluación?, ¿Qué instrumentos le has propuesto a los docentes?.</li> <li>Después el grupo se organiza por parejas e intercambian las respuestas y las comentan para elaborar sólo una.</li> <li>Al terminar el trabajo por parejas se integran en equipo de 4, donde las dos parejas comparten lo construido, para finalmente componer entre todos las respuestas más adecuadas.</li> <li>Se comparte el principio pedagógico No. 4 para iniciar la lectura compartida.</li> <li>Un integrante del grupo lee el primer párrafo, el compañero que está a la derecha explicará lo que su compañero leyó y el resto del grupo dirán si la explicación fue correcta.</li> <li>La persona que dio la explicación leerá el siguiente párrafo y se repite la misma dinámica hasta que termina el texto.</li> <li>En caso de que exista una palabra desconocida, tendrán que informar al facilitador de la actividad para que entre todos se busque una estrategia para encontrar el significado.</li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN DEL APRENDIZAJE ESPERADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les socializa al grupo de trabajo las competencias y estándares a desarrollar en esta unidad; así como las técnicas que se trabajarán.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE ATRIBUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reciben un caso referente a una situación de evaluación en la que está involucrada una maestra de USAER.</li> <li>Después de leer el caso un miembro del equipo empieza a escribir en un rotafolio que vinculación encuentra entre la competencia y estándar a desarrollar en la unidad y el caso.</li> <li>De manera continúa lo pasa a su compañero que se encuentre a la derecha para que escriba su percepción sobre el caso y así sucesivamente hasta que todos participen.</li> <li>Cabe mencionar que mientras uno escribe los demás pueden ir haciendo correcciones a lo que escribe el compañero.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN</b>	Un aplauso, elogios individuales y por equipo y puntos extras para el equipo.
<b>TAREAS A REALIZAR POR LOS EQUIPOS BASE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En equipos base se revisan los Programas de Apoyo a las Escuelas, para analizar si las estrategias para la asesoría, orientación y acompañamiento en la evaluación coinciden con lo revisado en el principio pedagógico No.4, y así poder realizar el Plan de trabajo de equipo.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (TÉCNICAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-2-4</li> <li>Lectura compartida</li> <li>El folio giratorio</li> <li>Plan Personalizado y por equipo.</li> <li>TGT</li> </ul>

**EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL.**

- En grupos basan equipos e estudian el Principio Pedagógico No.4.
- Ya en equipos reciben un juego de fichas con las preguntas del texto.
- Los alumnos de cada trío toman una ficha del montón, la leen y si la responden correctamente se quedan con la ficha, de lo contrario la regresan al montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta y quedarse con la ficha en caso de contestar correctamente, si falla tendrá que poner una de las fichas ya ganadas.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas, y los jugadores se reparten siempre 12 puntos (primer lugar 6 puntos, segundo lugar 4 puntos y tercer lugar 2).

**UNIDAD DIDÁCTICA**

Periodo de realización: \_\_\_\_\_

Cuadro para plantear los objetivos de aprendizaje

COMPETENCIA DOCENTE	ESTÁNDAR DOCENTE	COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA
Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar y evaluar competencias en situaciones reales desde un enfoque formativo.</li> <li>Desarrolla la responsabilidad personal y de compromiso individual en el equipo base.</li> </ul>

Secuencia de la Unidad Didáctica

**PROPÓSITO DIDÁCTICO:** Que el equipo de USAER IV-61 puedan reconstruir y redefinir su conceptualización de la evaluación, para que esta deje de ser una limitante en el desarrollo de competencias para la vida y un factor de exclusión hacia los alumnos que enfrentan BAP, a partir de un aprendizaje cooperativo.

**COMPETENCIA DOCENTE:** Observa y evalúa situaciones de aprendizaje.

- ESTANDAR DOCENTE:** Rescata y sistematiza pertinentemente los conocimientos de los alumnos para realizar informes claros, francos, precisos que permitan crear nuevas oportunidades de aprendizaje.

- COMPETENCIAS CONTRAHEGEMONICA:** Durante la sesión Observar y evaluar competencias en situaciones reales desde un enfoque formativo.

<b>DISEÑO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los equipos base observan palabras clave que coloca la guía de grupo con referencia al tema de estrategias e instrumentos de evaluación.</li> <li>Cada integrante del equipo a partir de estas palabras formulará frases o ideas que hay detrás de estas palabras.</li> <li>Al concluir de redactar la idea cada alumno expresa lo construido a su equipo con la finalidad de corregir y complementar las ideas para después las ordenen de manera lógica y se pasan en limpio para que todos los conserven.</li> <li>A partir del texto "Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo" en equipo elegirán un instrumento para revisar.</li> <li>Ya elegido el instrumento cada integrante se encargará de buscar información de un aspecto de este instrumento, de tal manera que se plante una interdependencia positiva entre todos.</li> <li>Una vez terminada la investigación, cada integrante presenta a los compañeros lo encontrado, integrando lo encontrado por todos a través de la discusión y negociación.</li> <li>Ya acordado lo que se retomara de la información de cada integrante se lleva a cabo: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Síntesis y organización del material aportado por los miembros del equipo.</li> <li>-Formulación con claridad las ideas más importantes.</li> <li>-Presentación al resto del grupo.</li> </ul> </li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN DEL APRENDIZAJE ESPERADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les socializa al grupo de trabajo las competencias y estándares a desarrollar en esta unidad; así como las técnicas que se trabajarán.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE ATRIBUCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada alumno escribe en una tarjeta una duda que les surgen a partir de vincular los estándares y competencias que se propuesto para la sesión con su función como USAER .</li> <li>Ya escrita la pregunta, la exponen al grupo para que algún compañero la pueda responder.</li> <li>Si alguien la contesta, la persona que formulo la pregunta deberá escribir la respuesta en su cuaderno.</li> <li>En el caso de que nadie pueda contestar pregunta, la tarjeta se le entrega al guía del grupo para que la guarde en el saco de las dudas y después el guía pueda contestarlas.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN</b>	En papeles se les escriben las cualidades identificadas en ellos durante la unidad didáctica.
<b>TAREAS A REALIZAR POR LOS EQUIPOS BASE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cada integrante del equipo base elige un instrumento de evaluación para implementarlo en un aula focalizada.</li> <li>Plantean en un Plan individual las acciones que realizarán para la implementación del instrumento.</li> <li>A partir de los planes individuales entre todos elaboran el Plan de equipo.</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS DE TRABAJO (TÉCNICAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El juego de palabras</li> <li>Coop-coop</li> <li>El saco de las dudas</li> <li>Plan individual.La sustancia</li> </ul>

**EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL.**

- Cada estudiante escribe una frase o idea principal del tema estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.
- Una vez que terminaron de escribirla la muestran a sus compañeros de equipo y entre todos discuten y matizan la idea.
- Se hacen tantas rondas como sea necesario para que todos expresen sus ideas.
- Al final ordenan las ideas de todos de manera lógica y las copian en sus cuadernos, al momento de transcribir cada alumno puede seguir enriqueciendo las ideas.

## CAPÍTULO 4

### Cuadro 4.1. Formato de Diario de Autobiográfico

FECHA: \_\_\_\_\_

<b>COMPETENCIA:</b>	
<b>EXPERIENCIA VIVIDA:</b>	
<b>INTERPRETACIÓN:</b>	
<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	<b>EVALUACIÓN ALTERNATIVA</b>
<b>SENTIMIENTOS PROFESIONALES Y PERSONALES</b>	
<b>REFLEXIÓN DOCENTE</b>	
<b>REVALORACIÓN DE LAS ACCIONES</b>	

Para complementar esta estrategia implementare la estrategia de “Trayectoria de vida”, ya que este nos permite “tener una auto presentación de quién es y cómo ha evolucionado en su vida, efectuando un repaso por los momentos y circunstancias que le han supuesto un especial impacto o han motivado un viaje en su trayectoria” (Bolívar Antonio, et, al., 2001, P.180)

Para un mayor análisis se sugiere la representación gráfica para la reflexión para la vida, bajo un doble cara, ya que debe precisar los altibajos y periodos de continuidad, mi interés por el instrumento se debe a que en ocasiones suelo enfocarme en lo negativo o no logrado y estas gráfica considero que me dará mayor precisión de lo que estoy logrando durante el proyecto de intervención.

Y finalmente la retomare la carpeta de aprendizaje o mejor conocido como portafolio, he decidido utilizar este instrumento porque me permitirá tener una mejor organización de las evidencias recopiladas durante la implementación del proyecto, sin embargo no es guardar todas las evidencias sino como dice Bolívar Antonio(2001, P.187) requiere de una elección de “evidencias que sean útiles por su significación, interés, carga afectiva, originalidad” permitiéndonos reconocer nuestra identidad, ya que promueve un proceso reflexivo a través de la estimulación del recuerdo.

**Cuadro 4.2. División de la Carpeta de la de Aprendizaje**

BLOQUES	Unidad didáctica 1	Unidad didáctica 2	Unidad didáctica 3	Unidad didáctica 4	Unidad didáctica 5	Unidad didáctica 6	Unidad didáctica 7	Unidad didáctica 8
SUBDIVISIONES	Trabajo individual							
	Trabajo en equipos base							
	Trabajo en equipos esporádicos							
	Trabajo de grupo.							

Para los maestros se realizará un biograma que como dice Bolívar (2011) “Es una forma inicial de análisis de un relato de vida profesional es mediante la elaboración de un mapa de trayectoria, que conjugue los acontecimiento y la cronología”; mismo que nos permiten tener un visión de las experiencias docentes, si como de los hechos relevantes tanto de su vida personal como de la profesional.

La experiencias vividas deben llevar un orden cronológico, que nos permitan identificar la secuencia de su trayectoria, la forma en que voy a realizar el biograma es a través de un cuadro que contenga, cronología de hechos (elegido por el docente), acontecimientos y valoración.

**Cuadro 4.3. Biograma de Trayecto Profesional**

CRONOLOGÍA DE HECHOS	ACONTECIMIENTOS	VALORACIÓN

**Cuadro 4.5. Categorías**

<b>DATO EMPÍRICO</b>	<b>CATEGORÍA TEÓRICA</b>	<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO</b>
<p>Existen espacios para compartir ideas: Una necesidad para alcanzar metas conjuntas.</p>	<p><b>PRODUCCIÓN DEL DISCURSO :</b>            “En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen como función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. (Foucault, 1992: p.5)</p> <p><b>MECANISMOS INFRAINDIVIDUALES:</b>            “Sistemas de percepción, de sensibilidad, componentes actitudinales, sistemas de representación cognoscitiva e imaginaria, pautas de comportamiento- a los que se conecta la efectividad los “equipamientos colectivos. Espacio que, bajo modalidades hiperseductivas, comportan ejercicios de políticas de sujeción, de control, de identificación, de normalización, de “dirección semiótica” de los individuos; en fin; de espacios en los que cristalizan la interacción de fuerzas de poder-saber que originan condiciones de maneras de pensar-decir-hacer-sentir, formas diversas de producción de subjetividad dominada”. (Skliar Carlos, 2008: 30p.).”</p>	<p><b>“La fuerzas de poder-saber, te dejan compartir pero no decidir”.</b></p>
<p>Estamos como invitados: reto para el trabajo colaborativo.</p>	<p><b>PRINCIPIO DE HOSPITALIDAD (DERRIDÁ):</b>            “La hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya se su nombre o ya sean unos papeles de identidad.            La hospitalidad consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que ésta pregunta se convierta en una condición , una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras.”</p>	<p><b>“Estar como invitados: un reto para la hospitalidad”.</b></p>
<p>Más instrumentos de evaluación, mismo examen.</p>	<p><b>FORMULA “MÁS VALE MÁS”</b>            “Si se piensa que hay problemas en la formación docente, entonces, más vale más formación; si se cree que hay problemas en torno de las didácticas, entonces, más vale más didácticas; si se sospecha que hay problemas acerca de la evaluación educativa; entonces, más vale más evaluación”. (Skliar, 2007:p.12 )</p>	<p><b>“No por haber más instrumentos de medición, mejoran los procesos de evaluación”</b></p>
<p>Los alumnos de 5 y 6 son de USAER.</p>	<p><b>EMPEQUEÑECIMIENTO DEL OTRO</b>            Que no sabe y que, además, no sabe que es lo que debería saber. La diferencia está en que si en la instrucción lo que se pone en juego es la imposición de la lógica de la explicación, en la formación lo que entra en escena es el completamiento” (Skliar, 2007: p.66).</p>	<p><b>“Empequeñezco al otro. Cuando lo nombro niño de USAER”</b></p>