



© Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

Intervención formativa

Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Intervención formativa

Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple. Intervención formativa

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-45-3
ISBN volumen digital: 978-607-8829-74-3

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada
y Bárbara Yamel Flores Laurrabaquio

Redacción

Luis Enrique Garay Bravo y María Jannete Nava Lara

Colaboración

Verónica Arista Trejo

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple. Intervención formativa*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación

Salvador Sergio Ávila Figueroa

Fotografía de portada

CAM Tecoh.

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple. Intervención formativa*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Introducción	5
1. Componentes de la intervención formativa	7
Problematización de la práctica	10
Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos	23
Contenidos formativos	24
Dispositivo formativo	27
Acompañamiento pedagógico	40
Monitoreo de la intervención	42
2. Documentación de la participación en la intervención formativa	45
3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa	48
Referencias	58

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorizar al profesorado como agente fundamental del proceso educativo y garantizar su derecho a la formación y el desarrollo profesional, con una visión integral y amplia de la formación como un proceso continuo de larga duración, que mediante una diversidad de oportunidades posibilite al personal docente¹ resignificar y reforzar sus saberes y conocimientos, “mejorar su práctica, afirmar su compromiso ético y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Mejoredu, 2020: 36).

Por ello, en el marco de sus atribuciones jurídicas, Mejoredu puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México, el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, con el objetivo de fortalecer la práctica docente y contribuir al desarrollo profesional de maestras y maestros en servicio, mediante la formulación de intervenciones formativas graduales, progresivas y con un enfoque situado. Se busca que los docentes recuperen sus saberes y conocimientos; consideren el contexto escolar y sociocultural en el que laboran; promuevan la reflexión sobre su práctica y el trabajo colaborativo para compartir y generar saberes; fortalecer su autonomía e identidad docente y ejercer su derecho a la formación. Lo anterior con el fin de contribuir a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) del país a una educación de excelencia.

Como parte de este programa, se presenta la intervención formativa (IF) *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple* que busca constituirse en un espacio para que el profesorado de los Centros de Atención Múltiple (CAM) reflexione sobre los desafíos y las oportunidades que representa la atención educativa a estudiantes con diferentes discapacidades. Se propone que analicen en lo individual y en colectivo los principios, las teorizaciones y los modelos que sustentan su práctica y aquellos aspectos que pueden representar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan sus estudiantes. Además, que conozcan y generen alternativas que permitan avanzar hacia prácticas docentes y una cultura escolar cada vez más inclusivas.

El logro de los propósitos de la IF requiere de la participación comprometida de las autoridades educativas (AE) responsables de su implementación, de tal manera que los espacios y procesos de formación resulten una experiencia enriquecedora para maestras y maestros. En función de ello, el presente documento brinda información organizada en tres apartados:

El primero, “Componentes de la intervención formativa” expone un panorama general de los servicios escolarizados de educación especial como preámbulo a los distintos componentes de la presente IF: problematización de la práctica, determinación de aspectos de mejora,

¹ El término docente se refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica, así como a los agentes educativos que participan en la formación de niñas y niños de 0 a 3 años en educación inicial.

propósitos, contenidos y selección del dispositivo formativo, así como las pautas para el acompañamiento y monitoreo de la implementación de la presente intervención.

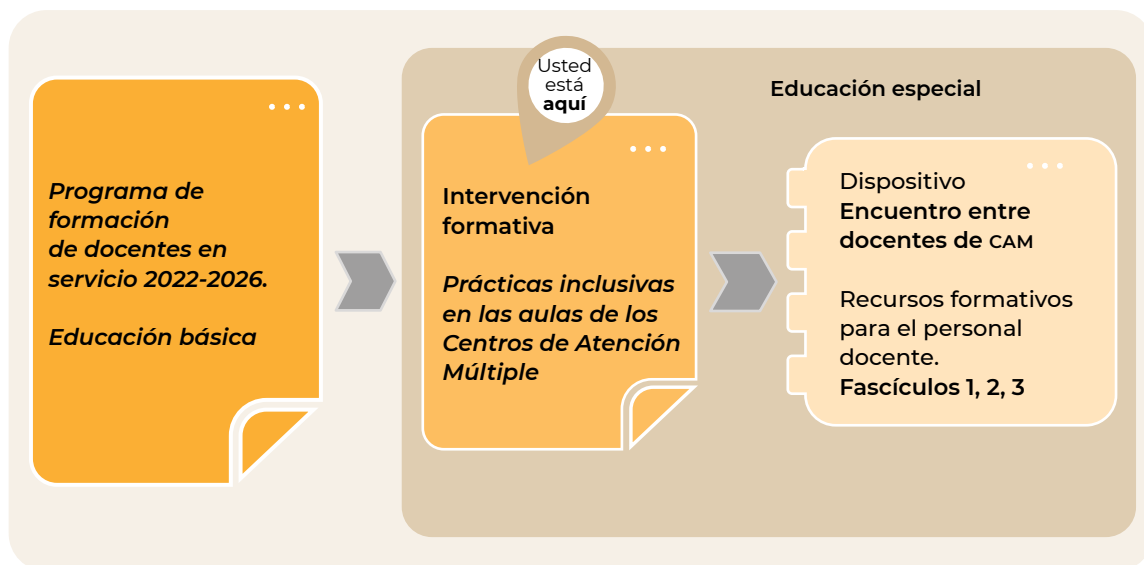
En un segundo momento se enuncia el sentido, la importancia y las alternativas para la “Documentación de la participación en la intervención formativa”, para sistematizar el propio proceso de formación y otorgar la constancia respectiva a quienes concluyan su proceso formativo.

El último apartado plantea “Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa”, con la intención de contribuir con las AE a definir las acciones de coordinación entre las distintas figuras educativas involucradas en su implementación, de manera que se garanticen las condiciones para que el personal docente logre el propósito que se espera de su participación en la IF.

Es importante mencionar que la implementación de la IF se concreta mediante el dispositivo Encuentro dado que favorece el diálogo, el intercambio y la retroalimentación entre los profesionales de la educación que laboran en los CAM. A lo largo del ciclo escolar se realizarán cuatro encuentros y cada uno de ellos será de cuatro horas, que, en conjunto con el tiempo destinado a las actividades individuales, suman un total de cincuenta horas de participación de maestras y maestros de los CAM.

En la figura I.1 se presentan los distintos documentos que integran la IF en el marco del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

Figura I.1 Documentos que integran la IF dirigida a docentes de CAM



Fuente: elaboración propia.

1. Componentes de la intervención formativa

Desde el enfoque de formación continua y desarrollo profesional docente que impulsa Mejoredu, los programas de formación se operan mediante intervenciones formativas (IF), las cuales constituyen un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del programa, y generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, la resignificación y el fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes en un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo.

La formulación de una IF considera el desarrollo de un proceso con seis componentes (figura 1.1), entre los que la problematización de la práctica educativa es el centro y eje, porque permite identificar y contextualizar los problemas que enfrenta el docente en su práctica para determinar los aspectos que requieren mejorarse y los propósitos y contenidos de la IF, seleccionar el dispositivo formativo y definir las acciones de acompañamiento y monitoreo del proceso formativo.

Figura 1.1 Componentes de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

A lo largo del periodo de mediano plazo, que define el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*,² Mejoredu pondrá a disposición de las AE diversas intervenciones formativas que serán graduales, para atender al personal docente que labora en educación especial, y también progresivas para profundizar en los diversos contenidos formativos que son necesarios para responder a las distintas situaciones problemáticas que enfrentan en su práctica. Mejoredu, en su carácter de instancia federal, toma como punto de partida dificultades identificadas desde una mirada nacional, con la intención de que, a partir de su enfoque situado, la IF se implemente considerando las expresiones particulares de dichas problemáticas en el contexto de cada escuela, zona o entidad.

La presente IF constituye un primer acercamiento a los múltiples y complejos desafíos educativos que enfrenta el personal docente que labora en los CAM para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación³ de los estudiantes con discapacidad que asisten a ellos.

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos históricamente discriminados a quienes se han vulnerado sus derechos,⁴ lo que ha derivado en situaciones de desventaja, exclusión social y en una vida vinculada a la medicación y la asistencia institucional, con políticas caritativas o segregacionistas. Existe un desconocimiento de sus derechos y, por lo mismo, enfrentan la violación constante de éstos, debido principalmente a las diversas barreras actitudinales, culturales y físicas que la sociedad les impone (SCJN, 2014).

Para superar estas circunstancias, el enfoque de derechos humanos precisa que se debe considerar a las personas con discapacidad como titulares de derechos que requieren apoyos específicos para disfrutar de todos los bienes y servicios tanto públicos como privados, por ejemplo, crecer dentro de una familia, asistir a la escuela, convivir, trabajar, participar en la vida pública y política del país (SCJN, 2014; Molina, 2015). En este contexto, el derecho a la educación se considera una llave para abrir la puerta al conocimiento, disfrute, ejercicio y defensa de otros derechos; en suma, es “una herramienta esencial para promover la inclusión y el desarrollo económico, social y cultural” (UNESCO, s/f).

Con base en lo anterior, en el ámbito educativo es necesario visibilizar y priorizar la atención de las y los estudiantes con discapacidad, porque están en mayor riesgo de exclusión en términos de acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso del Sistema Educativo Nacional (SEN) (INEGI, 2017; SEP, 2019).

² *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.* Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes>>.

³ En Mejoredu, esto significa asegurar que una buena educación con justicia social esté al alcance de todas y todos, para que puedan participar de ella (Mejoredu, 2019).

⁴ Grupos históricamente discriminados por cuestiones de origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, la orientación sexual, la identidad de género, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma o cualquier otro motivo (SEP, 2019: 102).

Algunos datos para dimensionar la situación de los estudiantes con discapacidad derivan de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018 (INEGI, 2020):

- ▶ De 580 289 niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años que presentaron alguna discapacidad, sólo 75.3% asistía a la escuela, comparado contra 88.4% de la población sin discapacidad en ese mismo rango de edad.
- ▶ La población de 15 a 17 años con discapacidad presentaba mayor rezago que aquella que no tenía esta condición, ya que 41% no contaba con educación básica completa, es decir, aún no había concluido la secundaria, mientras que para los adolescentes de 15 a 17 años sin discapacidad, esa proporción era de 15.2% (INEGI, 2017).

Aunado a lo anterior, el cierre de las escuelas por la contingencia sanitaria amplió las brechas de desigualdad existentes. De acuerdo con el informe *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana* auspiciado por CEPAL (Meresman y Ullmann, 2020), la escasez de materiales educativos accesibles, que ya predominaba antes de la pandemia en la región, hizo que la mayoría de niñas y niños con discapacidad interrumpieran sus clases por no contar con conectividad y equipamiento en sus hogares, asociado a la pobreza que predomina en las familias de personas con discapacidad.

Los CAM son un servicio escolarizado de educación especial que ofrece educación básica y de capacitación para el trabajo a estudiantes con discapacidad que decidan, junto con la familia, asistir a ellos y contar con la participación de personal docente especialista (SEP, 2021a).

El CAM básico atiende a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y Trastorno del Espectro Autista en situaciones excepcionales, porque requieren ajustes razonables y significativos, y apoyos especializados y permanentes. Estos centros ofrecen formación para la vida y a lo largo de la misma, así como [para] el desarrollo de su autonomía e independencia, a través del tránsito de los niveles de la educación básica (SEP, 2021a: 298).

El CAM laboral brinda formación y capacitación para la vida y el trabajo a estudiantes de entre 15 y 22 años con discapacidad intelectual, visual, auditiva, motriz, psicosocial, múltiple o cualquier condición que, por sus características, requiera una atención educativa específica y especializada. Con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias laborales para la realización de actividades productivas, que les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual (SEP, 2021a).

Según datos del ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2020), de las 6315 unidades de servicio que ofrecieron educación especial, 26.4% corresponde a los CAM, es decir, 1669, en las que laboran 13233 docentes atendiendo a 95537 estudiantes. La presente IF se dirige a este personal educativo incluyendo al profesorado de Comunicación, de Educación Física, Psicología y demás profesionistas que forman parte del colectivo docente de los CAM.

A continuación, se exponen los componentes de la intervención formativa *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*, la cual se concreta en el desarrollo de cuatro encuentros entre docentes de CAM a lo largo del ciclo escolar, y se acompaña de tres fascículos

dirigidos a los participantes en la IF que buscan detonar reflexiones individuales como base del diálogo colectivo en torno a los propósitos establecidos de educación básica.

Problematización de la práctica

Para iniciar la formulación de la presente IF se recopilaron referentes de la investigación educativa, artículos académicos, testimonios y relatos de actores educativos de los CAM reportados en distintas fuentes documentales, así como el marco de derechos de las personas con discapacidad,⁵ lo que permitió indagar las situaciones problemáticas que enfrenta el personal docente de CAM en su labor educativa y, con base en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, determinar los principales problemas que enfrentan en su práctica, mismos que se abordarán en el proceso de formación.

La indagación puso de manifiesto que los servicios de educación especial en México han experimentado cambios significativos en su orientación y organización, como resultado de la evolución en la concepción de la discapacidad, los modelos de atención y el avance en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo que ha tenido implicaciones directas para la práctica docente.

En las últimas décadas, el profesorado de educación especial ha transitado de una tradición en la enseñanza especializada por tipo de discapacidad hacia concepciones y modelos para la integración educativa y de manera más reciente hacia la educación inclusiva (Castilla, 2003; SEP, 2018; INEE, 2019; SEP, 2019; Trujillo, 2020), como se expone a continuación.

Los antecedentes modernos de la educación especial en México se remontan a la fundación del Instituto Médico Pedagógico en 1935, vinculados a los servicios médicos (Cárdenas y Barraza, 2014) para atender a alumnos con retardo pedagógico, y formar profesores especializados en esta población a través de un diagnóstico y un tratamiento terapéutico-educativo. Poco después, en 1939, se establecieron las *escuelas de preparación especial* como parte de las instituciones del Estado, las cuales cambiaron de denominación a *escuelas de educación especial* en 1942. Con ello, también se consideró como uno de los cinco tipos de la formación docente en la educación normal a la especialización, con las ramas de *Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables* y *Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos*. En el mismo año se aprobó el plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, y en 1943 inició sus actividades la Escuela Normal de Especialización (SEP, citada en Trujillo, 2020).

Si bien en 1974 ya operaba una licenciatura en Educación Especial, es hasta 1984 que la educación normal se consideró parte del nivel superior; y en 1988 se estableció la licenciatura en Educación Especial con las ramas de Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad

⁵ Mares y Lora (s/f); Ponce *et al.*, 2006; SEP-Conapred, 2007; SEP, 2012; Romero y García, 2013; SEP, Conapred, OEI y Fundación Mapfre, 2014; SEP, Conapred, OEI y Fundación Mapfre, 2015; Azcuaga, 2015; Molina, 2015; García y Romero, 2016; Buenfil, Hernández y Mijangos, 2017; Camacho, 2017; Hernández, 2017; García, 2019; INEE, 2019; Reza, 2019; Mejorada, 2020; DEE, 2021; Mara, Pérez y Yarza, 2021; entre otros.

Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores (SEP, citada en Trujillo, 2020).

En ese medio siglo, el modelo de atención vigente en educación especial fue el médico o clínico, cuyo énfasis fue la rehabilitación de las personas con discapacidad entendida como una condición biológica o enfermedad que debía curarse, por lo cual la escuela se encargaba de brindar las herramientas básicas para lograr la reinserción del estudiante en la sociedad, en función de planes y programas de estudio específicos (Castilla, 2003; Cárdenas y Barraza, 2014; Bolaños, 2016; Trujillo, 2020).

El modelo clínico de atención educativa permaneció vigente hasta 1993, año en que se emite la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo 41 consagra el derecho no sólo a la educación especial, sino el derecho a la *integración educativa* de los menores con discapacidad. Esto es, su derecho a asistir a la escuela regular con el apoyo de la educación especial. El enfoque de integración educativa se basó en los documentos preparatorios de la UNESCO para la Cumbre Mundial de Salamanca que estaba en curso y cuya Declaración ratificó México en 1994.

Con ello, se da un paso importante para transitar de un enfoque en el que las personas con discapacidad carecen de empoderamiento y control sobre sus vidas –donde terceras personas toman decisiones por ellos: médicos, maestros, familia y su participación es escasa o inexistente–, hacia el *enfoque social*, en el que la discapacidad es la consecuencia de la interacción del individuo con un entorno que no da cabida a sus diferencias. La desigualdad no resulta de la deficiencia, sino de los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad en la sociedad. Este enfoque se centra en la persona, no en su deficiencia; reconoce sus valores y derechos como integrantes de la sociedad (ONU, 2014).

Se empezó a comprender que la discapacidad no es un problema individual, sino: “el resultado de una organización errónea de la sociedad y, en consecuencia, la sociedad debe reestructurar las políticas, las prácticas, las actitudes, la accesibilidad del entorno, las disposiciones normativas y las organizaciones políticas para eliminar los obstáculos sociales y económicos que impiden la plena participación de las personas con discapacidad” (ONU, 2014: 11).

En este contexto en 1993 se reorientaron y reorganizaron los servicios de educación especial con el fin de promover la integración educativa: los que eran escolarizados con atención específica, como los que atendían a personas deficientes mentales, sordos, ciegos y con problemas neuromotores se transformaron en CAM y adoptaron los planes y programas de estudio de la escuela regular. Los servicios de apoyo: grupos integrados y los Centros Psicopedagógicos se transformaron en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) se convirtieron en Unidades de Orientación al Público (UOP) (SEP, 2010).

A partir de entonces, “se promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención” (SEP, 2002: 21), es así como a los CAM asisten en un mismo grupo estudiantes con diferentes discapacidades (SEP, 2006; AEFM, s/f; Mares y Lora, s/f).

En 1997 se estableció que la población objetivo de educación especial dejaría de ser la discapacidad y los problemas de aprendizaje, y pondría en el centro las necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad. Esta postura, que incluyó a los alumnos con aptitudes sobresalientes se matizó con el documento del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que la SEP emitió en 2000. En éste se señalaba que debería atenderse a los alumnos con NEE preferentemente con discapacidad (SEP, 2002). Lo que hizo que poco a poco se volviera a la atención de la población objetivo, esto es, con discapacidad, posición que se reforzó con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

Por su parte, Tony Booth y Mel Ainscow, dos referentes internacionales sobre inclusión, en una publicación de 2000, sustituyeron el concepto de NEE por el término *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP): “como una mejor opción para analizar las problemáticas que surjan en el aula como obstáculos que impidan acceder al aprendizaje y a la participación, por lo que el sistema educativo tendría la obligación de educar a todas y todos, revisándose continuamente para ir eliminando dichas barreras” (INEE, 2019: 73).

Posteriormente, derivado de actuaciones de la UNESCO para armonizar la política de integración con la Convención de 2006, se recomendó adoptar los términos de ésta y ya no emplear el de la integración, sino el de la educación inclusiva, con lo cual, más allá de la terminología, se marcó el inicio de una nueva etapa en la educación que hoy en día sigue en proceso de consolidación.

La diferencia entre integración e inclusión es significativa. En la integración todos los esfuerzos se vuelcan en preparar a alumnos para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable. En palabras de Rosano:

[...] en la integración metemos a las personas que antes estaban afuera, generalmente niñas y niños con algún tipo de discapacidad, en el espacio ya construido por y para las personas *normales* con lo cual el que sufrirá el proceso de acomodación será el sujeto integrado. Sin embargo, en el camino de la educación inclusiva, es la escuela la que tiene que transformarse para que todas las personas se sientan originales, incluidas. El proceso integrador corre el peligro de homogeneizarnos, de normalizarnos, en cambio, la inclusión beneficia a todas y todos; los elementos que estaban dentro normalizados, al relacionarse con todas las personas, al aprender junto a todas las personas, rehacen su forma, toman identidad al vivir con el otro (Rosano, citado en INEE, 2019: 72).

Por su parte, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en su Observación general número cuatro, define a la educación inclusiva como:

el proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ambientes educativos para atender las diferentes necesidades de los estudiantes individuales, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. En tal medida, implica el fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. La educación inclusiva puede entenderse como: a) un derecho humano fundamental de todas las personas con discapacidad; b) un medio para lograr la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos (DDHH); c) un principio que valore

el bienestar de todos los estudiantes, respete su dignidad inherente y reconozca sus necesidades y su capacidad para contribuir a la sociedad; d) un proceso que requiere un compromiso continuo y proactivo para la eliminación de las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, políticas y prácticas de las instituciones para atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes (ONU, citada en INEE, 2019: 34).

La educación inclusiva, más que un tema secundario que busca integrar a ciertos estudiantes en la enseñanza convencional, representa una perspectiva que permite analizar cómo transformar los entornos de aprendizaje y los sistemas educativos en general, para responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, citada en INEE, 2019: 73).

Aun con estos importantes cambios de enfoque, para el momento en que México ratifica la Convención en 2006, el programa educativo de la licenciatura en Educación Especial ofertado en diversas escuelas normales del país, ya había sido actualizado en 2004, prevaleciendo la *formación por atención específica* de deficiencia orgánica, con base en el modelo médico y así se continuó hasta 2018, año en que, mediante el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican (SEP, 2018) se estableció un plan de estudios de la licenciatura en Inclusión Educativa, sustituyendo la formación por áreas de atención específica.

Este panorama general aporta evidencia sobre la importancia que tiene la formación en servicio para el personal docente de los CAM en función de aproximarse a los modelos, los conceptos y las prácticas actuales de la educación inclusiva en la atención a estudiantes con discapacidad, dado que para muchos de ellos su formación inicial resultó insuficiente y descontextualizada (Buenfil *et al.*, 2017). Lo mismo sucede con el profesorado frente a grupo en los CAM que estudió la licenciatura en Educación, o en campos y áreas afines, con la idea de desempeñarse en una escuela regular y que, por distintas circunstancias, asumió trabajar temporal o permanentemente en un CAM (Camacho, 2017; Hernández, 2017; Mejorada, 2020), por lo tanto, sin la formación necesaria sobre el enfoque de inclusión.

Respecto a la oferta de formación en servicio, caracterizada por cursos de capacitación o actualización, seminarios o talleres ofertados a nivel nacional o estatal (SEP, 2021b), no se identificaron informes recientes que permitan dar cuenta de la disponibilidad, pertinencia y relevancia de opciones dirigidas al personal docente de educación especial, salvo algunos testimonios de docentes, citados en la literatura revisada, que destacan la necesidad de procesos de formación específicos para el tipo de servicio: “Cuando se habla de programas de actualización, se habla en términos genéricos de educación especial, pero sin darnos cuenta de que, dentro de educación especial, USAER y CAM tienen situaciones muy distintas, intereses muy distintos y problemáticas muy distintas” (Ponce *et al.*, 2006: 70).

Existen referentes como el *Informe Especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*, publicado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2020), en el que se enuncia que el personal docente de educación

especial se capacita principalmente en didáctica, uso de materiales, lectoescritura, intervención con niños autistas, intervención psicológica, intervención socioemocional y sobre las necesidades que se van presentando a los maestros según los estudiantes que atienden. En general, el equipo de supervisión escolar es quien imparte o, en su caso, quien gestiona la participación de ponentes que traten temas diversos del interés del profesorado. En el reporte se establece la necesidad de brindar más capacitación en materia de inclusión, ya que, la mayoría de las veces, la formación corre por cuenta de cada docente.

Lo que sí se logró identificar en los estudios revisados, es que el personal docente manifiesta que, aun conociendo el modelo de inclusión, su práctica no se ha modificado en función de éste (SEP, 2006; Camacho, 2017; Mares y Lora, s/f). El profesorado de CAM refiere la complejidad que representa dar respuesta, desde el enfoque de inclusión, a las necesidades educativas de las y los estudiantes con discapacidad, en particular los de aquéllos con discapacidad múltiple⁶ (Hernández, 2017; Mejorada, 2020). Lo que aplican es más por cumplir con un decreto que por estar convencidos de ello; cuestionan la parte técnica operativa, prefiriendo mantener sus prácticas pedagógicas habituales (Camacho, 2017; Mares y Lora, s/f).

Así lo constatan los testimonios de docentes de CAM recuperados en estudios que, a pesar de tener más de una década de diferencia en su realización, coinciden en las situaciones problemáticas referidas:

- ▶ El modelo [inclusión] como tal suena interesante y marca un proceso de transformación del modelo educativo mexicano; como teoría suena muy bien, pero en la práctica se observa inserción y en el mejor de los casos integración de los alumnos con discapacidad sin dar respuesta a sus necesidades por falta de conocimientos, de práctica o una actitud de rechazo al uso de estrategias diversificadas y acordes a la discapacidad (Hernández, 2017: 62).
- ▶ Pienso en si hacemos el próximo ciclo grupos menos heterogéneos, de todos modos vamos a seguir trabajando con tres subgrupos, pero con la diferencia de que esos tres subgrupos son más aproximados y van a permitir que realicemos ciertas actividades que es imposible cuando todos son diferentes (Ponce *et al.*, 2006: 79).



⁶ Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual o mental (por ejemplo: personas con sordo-ceguera, personas que presentan a la vez discapacidad intelectual y discapacidad motriz, o bien, con hipoacusia y discapacidad motriz, etcétera). La persona requiere, por lo tanto, apoyos en diferentes áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo (DEE, 2021).

- ▶ Mencionábamos que por qué trabajar con los programas de escuela regular si son niños con capacidades diferentes, son de educación especial (Ponce *et al.*, 2006: 72).
- ▶ La inclusión es buena, pero no se da en la escuela regular sólo en el CAM, porque se les da atención especializada. Algunos de nuestros niños están allá y son olvidados y aquí son tomados en cuenta (Mejorada, 2020: 130-131).

Estas preocupaciones siguen presentes en la actualidad, como se puede evidenciar en testimonios de docentes de CAM recuperados en un estudio sobre significaciones construidas en torno a la discapacidad (Mejorada, 2020):

- ▶ [Los problemas] Son muchos porque en las actividades hay que programarlas para que cada uno aprenda, ya que nos enfrentamos a una diversidad de alumnos con diferentes discapacidades. Docente de CAM, veinticinco años de servicio (Mejorada, 2020: 129).
- ▶ Antes te centrabas en el aprendizaje, era especializado y no era me parto en mil pedazos y les doy una atención especializada. Docente de CAM, ocho años de experiencia (Mejorada, 2020: 132).
- ▶ El plan educativo no sirve, ni el viejo y tampoco el nuevo, porque se necesitaría hacer un plan para cada niño conforme a sus aprendizajes, no los ayuda en nada el nuevo plan, ya que los maestros son los que individualmente buscamos estrategias de aprendizaje para ellos. Docente de CAM, dieciocho años de experiencia (Mejorada, 2020: 132).
- ▶ En el CAM no permiten ciertas actividades para ellos, entonces terminan excluyendo (Mejorada, 2020: 141).

Para aproximarse a una comprensión de la permanencia de estas situaciones problemáticas, en las que sin duda la formación continua juega un papel relevante, es necesario considerar el avance hacia la educación inclusiva desde dos miradas distintas, como lo plantean Rodolfo Cruz, Emma Santana y Paulina Iturbide:

En una primera mirada está la parte de la ley, la política, el ordenamiento o imperativo que desde discursos oficiales han permeado las prácticas institucionalizadas y modificado elementos representacionales sobre el lugar de los *diferentes*. Desde esta mirada, la educación inclusiva es algo que se tiene que cumplir, pues representa un derecho humano de algunos grupos [...] Los docentes se vieron de frente a estos imperativos, pero al recibirlos de forma frontal, de arriba, hacia abajo, unidireccionalmente, en muchos espacios los resultados no fueron los deseados; dando paso a una serie de prácticas que no pueden ser consideradas inclusivas (Cruz, Santana e Iturbide, 2018: 23-24).

Por otro lado, la educación inclusiva puede ser entendida más como un elemento pedagógico y didáctico (Echeita, 2014), lo cual concierne a una serie de prácticas educativas y diseños para todos (Verdugo y Shalock, 2013; Booth y Ainscow, 2000; UNESCO, 2003), que deberían desplegarse y coadyuvar a que los estudiantes, sea cual sea su condición, puedan acceder al currículo y sobre todo a conocimientos y habilidades indispensables para su vida en autonomía y conforme a derecho. La educación inclusiva así es vista desde el aula y como referente principal llevando al centro la relación pedagógica entre el estudiante y el docente (Cruz, Santana e Iturbide, 2018: 25).

El cambio necesario no está en la comprensión de conceptos y normativas, sino en lo que sucede en la práctica docente al atender a estudiantes con discapacidad. Así, una educación inclusiva se propone planificar, desde la mirada y la lógica de la diversidad –sin dejar de realizar ajustes razonables siempre que se requiera en algún caso particular– y desarrollar:

situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia que ofrezcan opciones para que todas y todos puedan: 1) involucrarse y participar en ellas; 2) acceder a un contenido común y comprenderlo; y 3) mostrar y compartir lo aprendido o expresar su punto de vista, independientemente de sus características individuales –físicas, culturales y sociales– (Mejoredu, 2020: 28).

Autores como Lani Florian coinciden con esta perspectiva al afirmar que las estrategias didácticas utilizadas en educación especial –más allá de las inicialmente habilitantes, como el aprendizaje de la lengua de señas o del sistema Braille– no son específicas a los tipos de discapacidad o necesidades educativas, sino que su selección debe depender del nivel de desarrollo y estilo de aprendizaje de los alumnos. “Desde esta perspectiva, la enseñanza debe ser diversificada, no especializada por tipo de necesidad educativa especial. Los docentes deben conocer diversas formas de enseñar para utilizar las adecuadas al contexto y a los alumnos que atienden” (Florian, citada en Romero y García, 2013: 87-88).

Así, el desafío consiste en “avanzar de una noción de docentes especialistas en distintos tipos de niños a una de especialistas en distintos problemas educativos” (García Pastor, 1993; citado en Casado y Lezcano, 2012: 88). No obstante, se identifica que en los CAM persisten prácticas de enseñanza específicas por tipo de discapacidad, que responden a modelos de atención centrados en las deficiencias, contrario a lo que se espera que suceda desde el enfoque vigente de la educación inclusiva.

A partir de las orientaciones para la problematización, sugeridas en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”,⁷ se prosiguió con el establecimiento de algunas causas asociadas a este problema, mismas que se presentan en las tablas subsecuentes.

⁷ El “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” puede consultarse en el documento del *Programa de formación para docentes de educación básica 2022-2026*. Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx>>.

Tabla 1.1 Causas asociadas al problema. Núcleo I

<p>En cuanto a los saberes y conocimientos sobre el porqué y para qué de la educación (núcleo I).</p>	<p>Los procesos formativos no contribuyen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La identificación de los elementos que posibilitan garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en el contexto de los CAM. • La apropiación del enfoque de inclusión y la determinación de sus implicaciones para la práctica docente en el contexto de los CAM, a fin de atender la diversidad propia de sus aulas.
--	---

Fuente: elaboración propia.

Garantizar el derecho a la educación de la gente con discapacidad, tiene como requisito indispensable comprender que la discapacidad es resultado de la interacción en la sociedad entre los factores personales y los factores o barreras que se encuentran en el entorno, así como reconocer que las personas con discapacidad son sujetos de derechos y que el Estado y otras entidades tienen responsabilidades frente a esas personas, por lo que la carga de la discapacidad no debe recaer sobre ellas, sino sobre la sociedad (ONU, 2014).

No obstante, entre el personal docente persisten concepciones sobre la discapacidad heredadas de diferentes modelos de atención (Durán, citado en Bello y Guillén, 2019; Trujillo, 2020), entre ellos, el de prescindencia⁸ y el médico (Hernández, 2017; Toboso y Arnau, 2008; Bolaños, 2016) lo que deriva a su vez en inconsistencias en su abordaje educativo y en un trato a estudiantes con discapacidad como casos clínicos que requieren rehabilitación, o caridad, asistencia y protección, más que reconocerlos como ciudadanos titulares de derechos (Hernández, 2017; Mejorada, 2020; Mara, Pérez y Yarza, 2021).

En consonancia con el marco de derechos específicos de las personas con discapacidad y los avances en la investigación educativa, se plantea al enfoque de inclusión como una respuesta pertinente para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad (Blanco, 2006; Marchesi y Hernández, 2019; Borsani, 2020; Rodríguez, 2020).

Así, en la política educativa actual, la educación inclusiva “es el eje alrededor del cual ha de estructurarse todo el sistema educativo, no sólo es un tema transversal” (SEP, 2019: 9), la comprensión clara y amplia de sus fundamentos e implicaciones para la función docente es una condición esencial para orientar la problematización y mejora de la práctica en otras intervenciones de carácter más específico respecto a los desafíos del profesorado de CAM.

⁸ El modelo de prescindencia considera, o consideraba, que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas, y que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad. La característica principal de este modelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor y el rechazo por considerarlas advertencia de un peligro inminente. Es decir, ya sea por menosprecio, ya sea por miedo, la exclusión ha sido la respuesta social hacia la discapacidad.

La educación inclusiva destaca la identificación y eliminación de las BAP⁹ (Romero y García, 2013; INEE, 2019; SEP, 2019; Borsani, 2020), que “se identifican bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas en las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar, lo que facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional”, definiéndolas como:

Barreras Estructurales: [...] son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la diversidad sin discriminación; les deja sin oportunidades y en condiciones desiguales e inequitativas. Son las barreras de índole más general que se constituyen en fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, etiquetan o discriminan a las personas, y que impactan la relación del sistema educativo con el entorno.

Barreras Normativas: [...] derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación en su sentido más amplio. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes.

Barreras Didácticas: se refiere a aquellas barreras que se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del estudiante y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad (SEP, 2019: 20-22).

La reflexión sobre la práctica suele omitir el análisis de aquellas BAP que pueden estar presentes en la propia práctica. Así, algunos docentes de CAM consideran que su práctica es inclusiva por llevarse a cabo en una escuela de educación especial, sin embargo, algunos alumnos de CAM no participan en las actividades desarrolladas, sólo son observadores (Hernández, 2017). Además, las BAP son tomadas por distintos docentes como las características propias de la condición del estudiante y de los apoyos recibidos por sus padres (Hernández, 2017; INEE, 2019) en lugar de identificar las de orden estructural, normativo y sobre todo didáctico.

Ejemplo de ello son las prácticas sustentadas en bajas expectativas de aprendizaje que difícilmente se modifican con el tiempo, lo que impacta en la búsqueda de estrategias innovadoras para favorecer el máximo logro de aprendizajes y genera que los estudiantes y sus familias terminen ajustándose a bajos niveles de posibilidades (García y Romero, 2016; Hernández, 2017).

⁹ Conforme a la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI), las BAP se refieren a la “inadecuada configuración o respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden el cabal ejercicio del derecho a una educación de excelencia, lo que afecta negativamente tanto la trayectoria escolar y el proyecto de vida de las personas como a la sociedad en su conjunto” (SEP, 2019: 20).

Tabla 1.2 Causas asociadas al problema. Núcleo II

<p>En cuanto a los saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje (núcleo II).</p>	<p>Los procesos formativos no contribuyen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de habilidades para planear, ejecutar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje en el aula considerando los intereses, las necesidades, las capacidades y las demandas de los estudiantes con discapacidad. • El desarrollo de un vínculo pedagógico positivo con los estudiantes en los espacios escolares que favorezcan su participación, autonomía y empoderamiento.
--	---

Fuente: elaboración propia.

El reconocimiento de las personas con discapacidad como titulares de derechos implica dar lugar a sus intereses, necesidades, demandas y proyectos de vida en los distintos ámbitos de participación, como es el educativo. Por el contrario, cuando la práctica docente se sustenta en concepciones centradas en las deficiencias, en la discapacidad antes que en las personas, los estudiantes son situados en un papel pasivo y normalizador que desconoce su singularidad, en detrimento de su sentido de pertenencia y empoderamiento, constituyéndose en una BAP.

La educación inclusiva demanda situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia, planeadas para la diversidad de personas con capacidades, experiencias y motivaciones singulares; superar así la idea de un estudiante estándar u homogéneo, como es el pensar que quienes tienen una misma discapacidad –sensorial, motora, intelectual– tienen similares capacidades, características, formas y ritmos de aprendizaje.

En este sentido, la ENEI establece que la educación inclusiva debe implementar distintas acciones para atender la diversidad y eliminar las BAP, entre las que se encuentran el diseño universal para el aprendizaje (DUA), “que se refiere a la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (SEP, 2019: 10). Se trata de un “enfoque de enseñanza con actividades multinivel que ofrecen a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto” (Borsani, 2020: 20) y favorecer de esta manera su aprendizaje y participación.

El DUA es un enfoque diseñado para ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, incluyendo a quienes tienen una discapacidad, para orientar hacia un aprendizaje en ambientes inclusivos mediante enfoques curriculares flexibles, alineado con el planteamiento de la educación basada en los DDHH (UNICEF, 2014). Además de considerar qué y cómo se aprende y cómo se aprende, destaca factores personales implicados en el aprendizaje como son la motivación y el compromiso.

En lo que se refiere al trato hacia los estudiantes, se han identificado, entre otras, actitudes de sobreprotección (SEP, citada en Covarrubias, 2019; Camacho, 2017; DEE, 2021). Ejemplo de ello son cierto tipo de denominaciones utilizadas para dirigirse a los estudiantes –enfermito, especial, pobrecito, angelito–, que, sin que tengan una intención de ofender o discriminar, terminan siendo un reflejo de concepciones asistenciales o proteccionistas que pueden obstaculizar la creación de oportunidades de aprendizaje, convivencia respetuosa y de constitución de la autonomía individual (Salazar *et al.*, 2007), o actuar en detrimento del sentido de pertenencia, el empoderamiento personal y el derecho a una vida digna y plena.

Al respecto, el lenguaje y las denominaciones que se utilizan para referirse a las personas con discapacidad o interactuar con ellas es importante. Ciertas palabras y expresiones pueden resultar ofensivas, desacreditar o ser superficiales. “No se puede definir a las personas en función de su discapacidad. Una terminología apropiada fomenta el respeto y muestra una comprensión más profunda de la discapacidad. Es importante mantener una comunicación adecuada con todos los tipos de interlocutores” (ONU, 2014:21).

La manera como el personal docente establece y mantiene un vínculo pedagógico con los estudiantes, y con sus familias, también contribuye a superar situaciones como el que “Los padres de familia no ponen límites o los sobreprotegen mucho, también hay chicos que no les importan sus hijos” docente de CAM, siete años de experiencia (Mejorada, 2020: 127).

Tabla 1.3 Causas asociadas al problema. Núcleo III

<p>En cuanto a los saberes y conocimientos para la mejora en colaboración y sobre la reflexión de la práctica (núcleo III).</p>	<p>Los procesos formativos no contribuyen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La generación de espacios de reunión del colectivo docente que se orienten a la atención de los retos de la enseñanza y el aprendizaje. • La construcción de una visión compartida de la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, considerando las diferentes experiencias, conocimientos y miradas de los integrantes de la comunidad escolar sobre la educación inclusiva.
--	--

Fuente: elaboración propia.

Para Tony Booth y Mel Ainscow la educación inclusiva se refiere a un conjunto de procesos que tienen como objetivo eliminar o reducir las BAP de todos los estudiantes:

Describen tres dimensiones: *cultura*, *política* y *práctica*. Dentro de la *cultura* se plantea una comunidad educativa con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos aprendan. Las *políticas* centran a la inclusión como motor del centro educativo y enmarcan las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad. Las *prácticas* aseguran que las actividades escolares promuevan la participación plena y efectiva en coherencia con la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que tienen (Booth y Ainscow, citados en Angenscheidt y Navarrete, 2017).

Desde esta visión, el fortalecimiento de las prácticas inclusivas no debe entenderse en la acción individual de cada docente en su aula, sino como un asunto del colectivo docente que, mediante el trabajo colegiado, la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones sustentadas van dando forma y transformando la cultura y política escolar, y en consecuencia también sus prácticas.

No obstante, desde la formación inicial pocos contenidos o espacios curriculares específicos se ofrecen para desarrollar competencias para el trabajo colegiado o con familiares, lo que ocasiona que, ya en la práctica, los egresados trabajen de manera aislada y desarticulada del resto del sistema, reproduciendo el modelo segregacionista (Romero y García, 2013).

En este sentido, se identifica la necesidad de abrir espacios de discusión teórica de los conceptos de inclusión, diversidad, necesidades educativas, discapacidad, BAP, a fin de que reflexionen sobre sus propias nociones de estos conceptos, para así poder diseñar estrategias acordes con los rasgos y principios de la educación inclusiva (Sevilla *et al.*, 2018).

Tabla 1.4 Causas asociadas al problema. Núcleo IV

<p>En cuanto a los saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia (núcleo IV).</p>	<p>Los procesos formativos no contribuyen a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de actitudes que favorecen la implementación de cambios y nuevas prácticas docentes que permitan concretar la educación inclusiva en las aulas de los CAM. • El reconocimiento del papel de la práctica docente en la solución de problemas de aprendizaje y enseñanza, dentro del aula y como parte de una comunidad escolar.
--	---

Fuente: elaboración propia.

El avance de la educación inclusiva depende, además de las leyes que protegen los derechos y las condiciones institucionales que deben darse para su cumplimiento, de la disposición favorable de los actores educativos, y en particular del docente frente a grupo, dado que juega un papel preponderante para hacerla realidad en la práctica (Ainscow y Tregaskis, citados en Sevilla *et al.*, 2018), además del impacto que tiene su actitud en otros profesores, padres de familia y en los propios estudiantes (Sevilla *et al.*, 2018).

De acuerdo con Alice Eagly y Shelly Chaiken la actitud estaría integrada por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. En el componente cognitivo se encuentran las creencias sobre un objeto o situación particular; a las creencias les subyace una carga emotiva; las creencias y las emociones llevan a una conducta concreta que visualizan a la actitud (Eagly y Chaiken, citadas en Clavijo *et al.*, 2016).

Considerando lo anterior, avanzar en la educación inclusiva para la atención a estudiantes con discapacidad demanda de los procesos de formación algo más que la adquisición de conceptos o herramientas para la enseñanza; requiere desarrollar actitudes para el cambio, a partir de cuestionar las creencias, significados, emociones y prácticas en torno a la diversidad, la discapacidad y la enseñanza que el personal docente ha ido adquiriendo y reconstruyendo, producto

de su historia personal y profesional, y su vinculación con los mecanismos que producen la exclusión y la discriminación en una sociedad y momento histórico determinado (Mineduc, 2019).

Considérese, además, que el cambio actitudinal en el entorno educativo no es un asunto individual. Un docente tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso. Además, tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo. Para ello, deberá sentirse preparado en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización –tiempo para planificar, coordinar con pares– por la institución (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

En el lado contrario, según concluyen Elias Avramidis y Brahm Norwich, a partir de la revisión de estudios desarrollados en la materia en distintos países, mientras más complejas son las necesidades de los estudiantes hay más actitudes negativas para implementar la inclusión (Avramidis y Norwich, citados en Clavijo *et al.*, 2016).

En otro análisis de estudios en la materia, Maribel Granada *et al.*, coinciden en que las oportunidades de capacitación permanente son claves en la actitud hacia la inclusión educativa, y que la falta de capacitación genera sentimientos de desagrado hacia la enseñanza de los niños con discapacidad. Además, identificaron que los años de servicio del profesorado no garantizan una actitud más favorable a la educación inclusiva, mientras que las experiencias previas con la atención a la diversidad sí son un factor determinante para una actitud más favorable hacia la inclusión (Granada *et al.*, citados en Clavijo *et al.*, 2016).

Por lo tanto, el profesorado que reconoce y fortalece sus saberes, conocimientos y experiencias, favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación inclusiva y, en ese sentido, asume la responsabilidad –o corresponsabilidad– que tiene para solucionar problemas de aprendizaje y enseñanza en su aula.

Frente a lo anterior, con la presente intervención formativa se pretende dar respuesta a uno de los problemas en los CAM. Se trata de prácticas de enseñanza específicas por tipo de discapacidad, que responden a modelos de atención centrados en las deficiencias. Lo que se explica debido a procesos formativos que no contribuyen al desarrollo de una comprensión, sobre las implicaciones del enfoque de educación inclusiva y a una actitud de disposición para la innovación, donde los docentes desarrollen situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia, desde una perspectiva que considere los intereses, las necesidades, capacidades y demandas de los estudiantes con discapacidad y con ello se les ofrezcan oportunidades de aprendizaje, participación y empoderamiento.

Aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos

A partir de la problematización desarrollada, se delinearán, con base en el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, algunos aspectos que contribuyen a la mejora de la práctica docente en los CAM, organizados a partir de núcleos.

Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación.

- ▶ Procesos para la atención a la diversidad que contribuyen a la inclusión educativa de todos los estudiantes con discapacidad.
- ▶ Principios que orientan la mejora continua de la educación y la normatividad, derivada de la legislación educativa, que guían las acciones en el aula para sustentar la práctica docente en los CAM en la política educativa y normatividad vigente, así como en el marco de los derechos nacional e internacional para la atención a personas con discapacidad.
- ▶ Enfoques pedagógicos que dan sentido a las acciones docentes en el aula para reducir las BAP que enfrentan los estudiantes con discapacidad que asisten a los CAM, para que los procesos de aprendizaje sean accesibles, aceptables, pertinentes y libres de discriminación, exclusión o segregación.
- ▶ Enfoques que permiten brindar y promover un trato hacia estudiantes con discapacidad que favorezca su empoderamiento, autonomía y participación, superando visiones deficitarias o actitudes proteccionistas, a partir de reconocerles como sujetos con todos los derechos.

Núcleo II. Saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje.

- ▶ Acciones para planificar y adecuar el aprendizaje y la enseñanza para responder a intereses, necesidades, capacidades y demandas.
- ▶ Procesos enfocados en la interacción con los estudiantes en el aula considerando el trato digno, el sentido de pertenencia y el desarrollo de una identidad segura, desde un enfoque de DDHH.

Núcleo III. Saberes y conocimientos para la mejora en colaboración.

- ▶ Participación e intercambio colectivo sobre las prácticas docentes y su mejora, en términos de la educación inclusiva, a partir del análisis de los factores que influyen en la enseñanza, en particular las BAP presentes en el aula.
- ▶ Procesos para construir una visión compartida de las características y condiciones del contexto social, escolar y familiar que posibilitan o limitan el proceso de aprendizaje en el aula y la escuela.

Núcleo IV. Saberes y conocimientos de la práctica y la experiencia.

- ▶ Procesos de reflexión individual y colectiva sobre y desde la práctica para resignificar, actuar y planear la mejora de la misma, en términos de favorecer una educación inclusiva en los CAM.

En función de lo anterior, la intervención formativa espera que maestras y maestros de los CAM logren los siguientes propósitos:

- ▶ Desarrollar prácticas que contribuyan al fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva.
- ▶ Reconocer que sus estudiantes son titulares de derechos y la importancia que tiene la educación para que alcancen su ejercicio pleno.
- ▶ Comprender las características básicas de las prácticas inclusivas en el aula.
- ▶ Analizar la normatividad derivada de la legislación educativa y el marco de derechos que guían las acciones en el aula.
- ▶ Identificar y reducir las BAP que enfrentan los estudiantes con discapacidad que asisten a los CAM, en particular las didácticas, para que los procesos de aprendizaje sean accesibles, aceptables, pertinentes y libres de discriminación.
- ▶ Fortalecer el trato digno y respetuoso, el sentido de pertenencia al grupo y el desarrollo de una identidad segura, mediante distintas herramientas como es el uso del lenguaje incluyente, superando visiones deficitarias o actitudes proteccionistas.
- ▶ Desarrollar acciones para planear y adecuar la práctica de enseñanza a fin de responder a la diversidad de intereses, necesidades, capacidades y demandas de sus estudiantes.
- ▶ Promover el trabajo colaborativo del colectivo docente del CAM para la atención de problemas de enseñanza y aprendizaje propios de su centro educativo, a partir de una visión compartida de las condiciones que posibilitan o limitan el aprendizaje.
- ▶ Reflexionar sobre las actitudes y los valores que propician el compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función social como agente de cambio a favor de los derechos de las personas con discapacidad.

Contenidos formativos

A partir de la revisión de la literatura consultada para la problematización de los aspectos de mejora de la práctica y propósitos definidos, así como de los elementos y las fuentes que aporta el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” para apoyar la selección de contenidos, se definieron aquellos que se abordarán en la presente IF.

En congruencia con el análisis holístico de la práctica que supone la problematización, es importante prever que los contenidos en el diseño de la IF comprendan la apropiación de conceptos, el desarrollo de habilidades y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos de su profesión, jerarquizados a partir de la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández (2005) en:

- ▶ Declarativos: contenidos que se refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente y se relacionan con el *saber qué...*
- ▶ Procedimentales: contenidos que engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias y se relacionan con el *saber hacer...*
- ▶ Actitudinales: contenidos que hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y se relacionan con el *saber ser...*

A continuación, se presentan los contenidos que se abordan en la presente intervención formativa para lograr los propósitos planteados, a partir de la problematización y de la determinación de los aspectos para la mejora de la práctica de maestras y maestros de los CAM.

Tabla 1.5 Contenidos formativos de la IF y su relación con los propósitos establecidos

Núcleo	Dimensión	Docentes CAM	
		Propósitos	Contenidos
I	Sobre el derecho a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar prácticas que contribuyan al fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva. • Reconocer a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNA) con discapacidad como titulares de derecho, así como la importancia de la educación para su ejercicio pleno. • Comprender las características básicas de las prácticas inclusivas en el aula. • Identificar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los estudiantes con discapacidad que asisten a los CAM, en particular las didácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la importancia y las implicaciones en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes con discapacidad, que se les reconozca como sujetos con pleno derecho (declarativo). • Comprensión del enfoque y los rasgos de la educación inclusiva, sus expresiones y desafíos en el contexto de los CAM (declarativo). • Análisis de las BAP que enfrentan sus estudiantes en la escuela y el aula para generar acciones que permitan disminuirlas o eliminarlas (procedimental). • Valoración de la importancia de responder a necesidades, intereses, características y contextos de los estudiantes para contribuir a una educación accesible, pertinente y libre de discriminación (actitudinal).
	Sobre los fines de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la normatividad derivada de la legislación educativa y el marco de derechos que guían las acciones en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del marco institucional y normativo correspondientes a la función docente en los CAM, así como de los enfoques pedagógicos que fundamentan y dan sentido a la labor educativa (declarativo).



Núcleo	Dimensión	Docentes CAM	
		Propósitos	Contenidos
II	Sobre el vínculo con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer el trato digno y respetuoso, el sentido de pertenencia al grupo y el desarrollo de una identidad segura, mediante distintas herramientas y estrategias como es el uso del lenguaje incluyente. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de expresiones que refuerzan estereotipos o son obstáculo para una comunicación empática, respetuosa y que promueve cambio de actitudes frente a las personas con discapacidad (procedimental).
	Sobre la enseñanza y el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar acciones para planear y adecuar la práctica de enseñanza a fin de responder a la diversidad de intereses, necesidades, capacidades y demandas de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudio de los principios del DUA en la práctica docente, para la creación de entornos de aprendizaje adaptables (declarativo). Implementación de los principios del DUA para atender las necesidades y los intereses de cada estudiante y fortalecer las respuestas educativas apropiadas al contexto (procedimental).
III	Sobre la colaboración interna.	<ul style="list-style-type: none"> Promover el trabajo colaborativo del colectivo docente del CAM para la atención de problemas de enseñanza y aprendizaje propios de su centro educativo, a partir de una visión compartida de las condiciones que posibilitan o limitan el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Generación de procedimientos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, reflexión y el aprendizaje individual y colectivo (actitudinal). Valoración de la responsabilidad –individual y compartida–, y de la participación comprometida para la consecución de objetivos comunes en la escuela (actitudinal).
	Sobre la mejora continua en colaboración.		
IV	Sobre la reflexión de la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre las actitudes y los valores que propician el compromiso ético con su profesión y el reconocimiento de su función social como agente de cambio, a favor de los derechos de las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos y normativos, relacionados con la función educativa que se desempeña (actitudinal). Motivación de actitudes para asumir el compromiso ético de la profesión y el reconocimiento de la responsabilidad social como agente de cambio (actitudinal).

Fuente: elaboración propia.

Dispositivo formativo

El dispositivo de formación es el componente de la IF que permite instrumentarla a partir de situaciones y experiencias planeadas que favorecen el diálogo, la reflexión sobre la práctica, el intercambio de saberes y conocimientos y el acceso a información de interés para el profesorado, resultado de la determinación de aspectos para la mejora de la práctica docente (Mejoredu, 2021a). En el dispositivo se concretan los diversos componentes de la IF:

- ▶ Determinación de aspectos de mejora de la práctica docente, propósitos y contenidos a partir de la problematización de la misma dentro de los CAM.
- ▶ Actividades que recuperan los saberes y conocimientos docentes, promueven la reflexión individual y colectiva e incorporan referentes para pensar y movilizar la práctica, así como detonadores para la reflexión sobre la misma.
- ▶ Recursos y materiales para uso de los participantes en la IF, acordes con las características del aprendizaje docente (Mejoredu, 2021a).

En la presente IF se seleccionó el dispositivo Encuentro que se concibe como un espacio orientado al aprendizaje entre colegas, al intercambio de saberes y conocimientos, y al contraste de información, ideas y experiencias que facilitan la retroalimentación y la integración de conocimientos de diferentes disciplinas –como corresponde a la heterogeneidad de los colectivos en CAM– y, en general, posibilita y potencia las capacidades colectivas del personal docente (Morúa, 2012), para avanzar hacia visiones compartidas por centro escolar, zona o entidad. Sus principales características se enlistan en la figura 1.2:

Figura 1.2 Características del encuentro



1. Es un espacio para el intercambio de ideas: un sitio para el diálogo, la generación de discusiones y para acercarse a otras formas de pensar, de mostrar diversas perspectivas de transformación e innovación, de propiciar otras lecturas y de visualizar nuevas alternativas para ver, entender y proponer ante las complejas y diversas realidades educativas.



2. Permite la formación de una opinión crítica a partir de la puesta en común de problemáticas, del análisis y la reflexión de las mismas, para la mejora y planificación de estrategias que puedan aplicar en su práctica profesional.



3. Un encuentro académico es un espacio de estudio, análisis crítico de la práctica y generación de propuestas. Son eventos que representan un momento de expresión democrática, que se generan desde comunidades profesionales de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia con base en Morúa, 2012.

La elección de este dispositivo derivó de la necesidad identificada en el proceso de problematización respecto de abrir espacios de discusión teórica sobre los conceptos de inclusión, diversidad, necesidades educativas, discapacidad, BAP, a fin de que docentes de los CAM

reflexionen sobre sus propias nociones, de tal manera que construyan estrategias acordes con los rasgos y principios de la educación inclusiva (Sevilla *et al.*, 2018). En este sentido, el dispositivo encuentro es acorde también con el propósito establecido relativo a promover el trabajo colaborativo entre docentes de los CAM, para la atención de problemas de enseñanza y aprendizaje propios de su servicio.

El desarrollo del dispositivo de la presente IF propone llevar a cabo cuatro encuentros entre docentes de CAM a lo largo del ciclo escolar, con una duración estimada de cuatro horas por encuentro, y un periodo mínimo de un mes entre cada uno de ellos, lo que permitirá que los docentes participantes cuenten con tiempo para la lectura y el análisis individual de los fascículos, que son los recursos que acompañan el proceso formativo de los participantes, mismos que se describen más adelante.

Los primeros tres encuentros plantean una secuencia para el abordaje de los contenidos previstos en la IF. El cuarto y último encuentro propone la realización de una feria de “Prácticas para una buena educación en los CAM”, en la que se espera que los docentes analicen en conjunto una situación de aprendizaje que hayan desarrollado en su aula e identifiquen los aspectos de mejora de su práctica, considerando algunos elementos derivados del aprendizaje y la construcción colectiva en los tres encuentros previos y en el trabajo individual realizado con los fascículos.

A fin de facilitar la interacción y reflexión conjunta, se sugiere que los participantes que se reúnan en los encuentros, sea de manera presencial o a distancia, se organicen en grupos que no superen un total de veinte docentes. Pueden ser docentes de un mismo CAM o de diferentes planteles, zonas escolares e incluso de distintos niveles educativos.

Las decisiones sobre la organización de los encuentros que tome la AE, deberán tener en cuenta las capacidades institucionales, los recursos y las condiciones que favorezcan que el mayor número de docentes interesados puedan participar en la IF. Entre algunas de estas condiciones podría considerarse el semáforo epidemiológico, las posibilidades de conectividad para la modalidad a distancia, la accesibilidad, los espacios disponibles con infraestructura adecuada para atender los protocolos de sanidad en modalidad presencial, el personal para coordinar y acompañar la implementación de la IF, la disponibilidad presupuestaria y el ejercicio eficiente de los recursos.

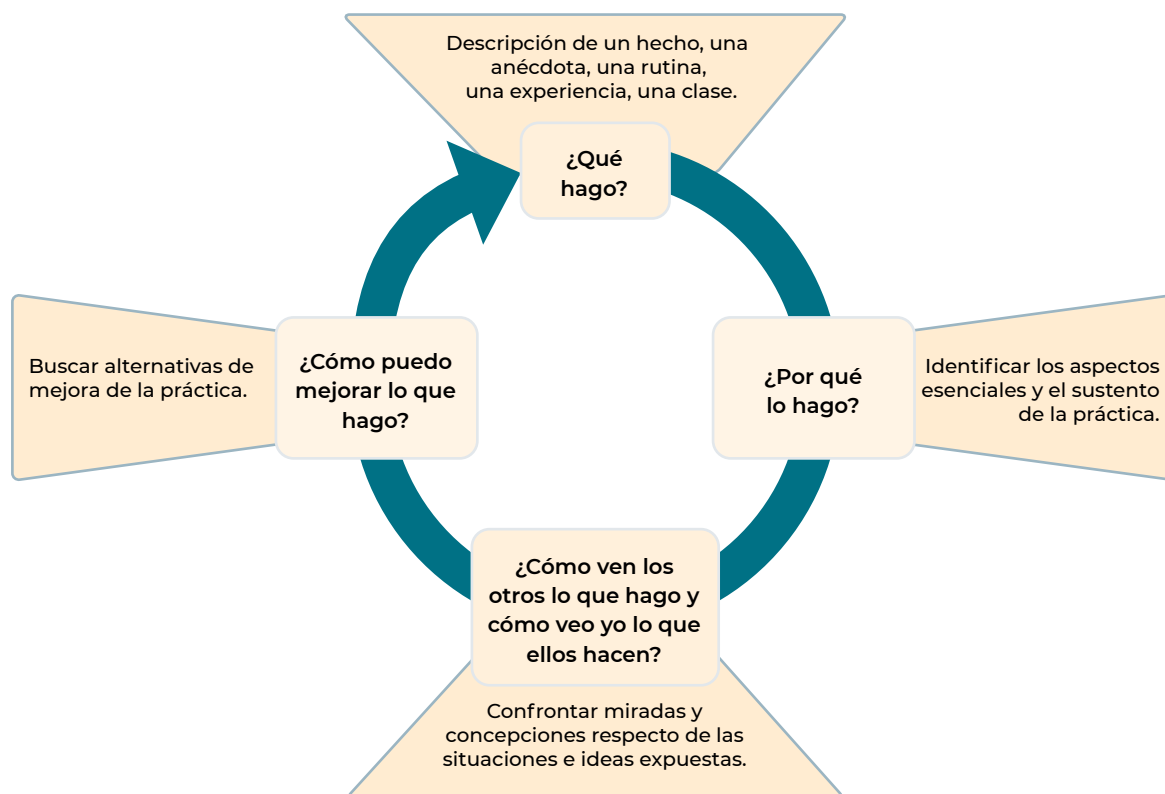
De manera relevante, debe considerarse que al frente de cada grupo habrá un coordinador para el desarrollo de los encuentros, función que pueden desarrollar los integrantes de los equipos de supervisión, del equipo técnico estatal u otros actores educativos con experiencia previa en procesos de formación continua y preferentemente que conozcan los contenidos de la IF.

La valoración del personal disponible en la entidad, que cubre el perfil para desarrollar de manera adecuada esta función, es determinante para establecer el número de grupos que participen en la IF y, por lo tanto, la cantidad de docentes. Por ejemplo, si se establece que los coordinadores del desarrollo de los encuentros pueden ser personal de los equipos de supervisión, esto permitiría una organización por centro educativo o por zona escolar. En otro caso, si es personal del equipo técnico estatal quien estará al frente de los grupos, pueden organizarse

encuentros regionales o estatales entre docentes de diferentes planteles, zonas y niveles educativos, por lo que sería preferente la modalidad virtual para optimizar los recursos.

En el desarrollo del dispositivo se ha definido –como referente para pensar y movilizar la práctica– la espiral reflexiva, que siguiendo a Smyth (citado en Mejoredu, 2021a) establece cuatro acciones clave:

Figura 1.3 Acciones clave de la espiral reflexiva



Fuente: elaboración propia con base en Smyth, 1991.

Por otra parte, el principal detonador para la reflexión sobre la práctica es el diálogo reflexivo, al ser una manera importante de vinculación entre docentes; permite que identifiquen y aprendan de sus diferencias de enfoques y también respecto a lo que tienen en común, como profesionales de la educación y como personas. El objetivo del diálogo reflexivo es la posibilidad de asistirse mutuamente para encontrar soluciones diversas a problemas generados en el desempeño dentro del aula.

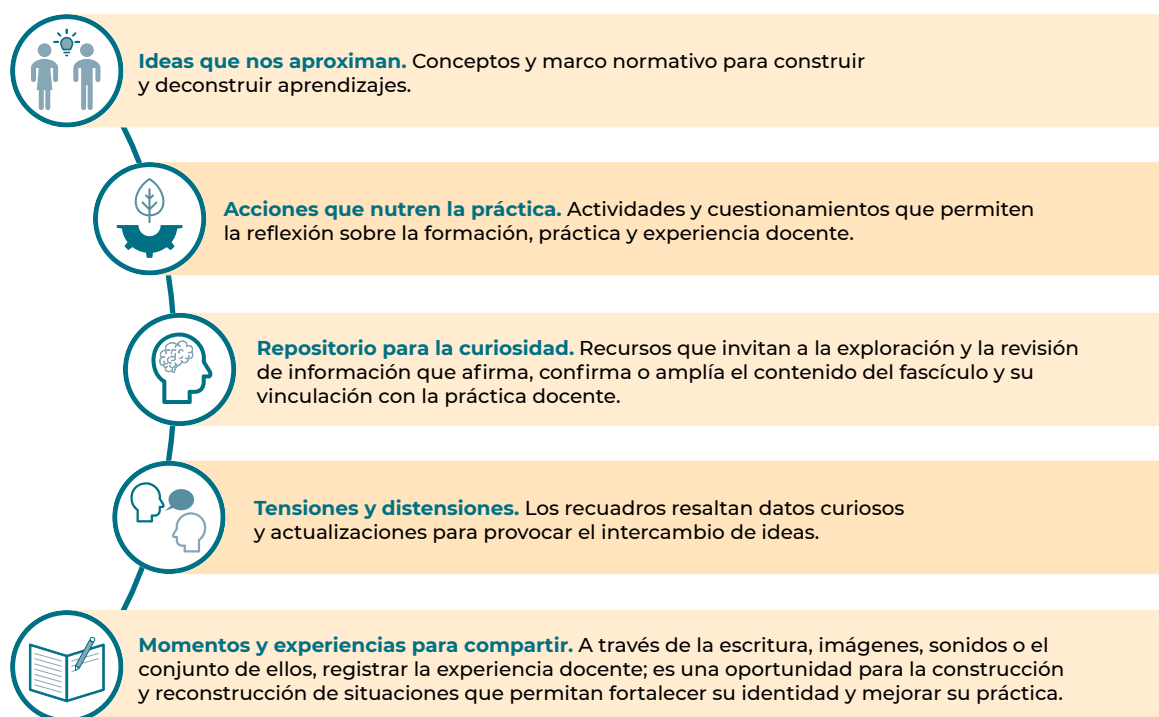
Enfocados al desarrollo de los encuentros, se han diseñado tres fascículos para uso de los participantes, cada uno asociado a los tres primeros encuentros. Los fascículos aportan información sintética que apoya el desarrollo de los contenidos y contienen un conjunto de actividades para la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje de determinados contenidos.

Los fascículos deberán compartirse al total de participantes en versión impresa o digital, al menos tres semanas previas a que se desarrolle la sesión de cada encuentro para el análisis

detallado de su contenido y la realización de las actividades individuales planteadas, de manera que sean un punto de partida para el intercambio y contraste de ideas en cada encuentro. En el último encuentro, los fascículos serán un material que permita recuperar elementos que sustenten las decisiones y la reflexión sobre la práctica e impulsen la construcción de nuevos saberes y conocimientos.

Cada fascículo está estructurado en cuatro apartados, los tres primeros denominados “Centros de atención” con la idea de hacer alusión a los CAM como el servicio educativo al que está dirigida la formación de docentes. Al interior de cada “Centro de atención” se ubican secciones que guían la lectura, a partir de una intención particular (figura 1.4). El cuarto apartado denominado “Momentos y experiencias para compartir”, es un espacio para motivar la narrativa docente y se convierte en un insumo para dialogar con los colegas en los diferentes encuentros, a partir de las diversas producciones obtenidas del análisis de cada apartado previo en cada fascículo. El tercer fascículo, abre la posibilidad del cuarto encuentro, en su último apartado denominado Hacia el cuarto encuentro: feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”.





Figura 1.4 Secciones en los Centros de atención







Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1.6 se presentan los contenidos considerados para cada uno de los encuentros, el recurso asociado a cada encuentro y la distribución de las cincuenta horas de dedicación que se espera del personal docente participante.

Tabla 1.6 Contenidos, recurso y tiempo de dedicación por encuentro

 Encuentro	 Contenidos	 Recurso	 Actividad/tiempo
1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del enfoque y los rasgos de la educación inclusiva, sus expresiones y desafíos en el contexto de los CAM. • Valoración de la importancia de responder a las necesidades, los intereses, las características y los contextos de los estudiantes para contribuir a una educación accesible, pertinente y libre de discriminación. • Apropiación del marco institucional y normativo correspondiente a la función docente en los CAM. • Desarrollo de procesos de reflexión crítica a partir del cuestionamiento de criterios éticos y normativos, relacionados con la función educativa que se desempeña. 	<p>El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple.</p> <p>Fascículo 1.</p>	<p>Individual: 8 horas. Lectura y registro de reflexiones.</p> <p>Participación en el encuentro: 4 horas.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la importancia e implicaciones en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes con discapacidad, de su reconocimiento como sujetos de pleno derecho. • Análisis de las BAP que enfrentan sus estudiantes en la escuela y el aula para generar acciones que permitan disminuirlas o eliminarlas. • Análisis de expresiones que refuerzan estereotipos o son obstáculo para una comunicación empática, respetuosa y que promueve cambio de actitudes frente a las personas con discapacidad. • Valoración de la responsabilidad individual y compartida, la participación comprometida, para la consecución de objetivos comunes en la escuela. 	<p>Aprendizaje y participación sin barreras.</p> <p>Fascículo 2.</p>	<p>Individual: 8 horas. Lectura y registro de reflexiones.</p> <p>Participación en el encuentro: 4 horas.</p>



 Encuentro	 Contenidos	 Recurso	 Actividad / tiempo
3	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los principios del DUA en la práctica docente, para la creación de entornos de aprendizaje adaptables. • Implementación de los principios del DUA para responder a las necesidades y los intereses de cada estudiante y fortalecer las respuestas educativas apropiadas al contexto. 	Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje. Fascículo 3.	Individual: 8 horas. Lectura y registro de reflexiones. Participación en el encuentro: 4 horas.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de procesos para la participación en espacios de diálogo profesional que favorezcan la colaboración, la reflexión, el aprendizaje individual y colectivo. • Desarrollo de actitudes para asumir el compromiso ético de la profesión así como el reconocimiento de la responsabilidad social como agente de cambio. 	Feria "Prácticas para una buena educación en los CAM".	Individual: 10 horas. 1. Elaboración de un documento que recupere las reflexiones individuales y colectivas de los 3 primeros encuentros. 2. Diseño de una presentación que compartirán en el último encuentro. Participación en el encuentro: 4 horas.
Total de horas de participación			50 horas

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de los tres primeros encuentros puede organizarse a partir de la siguiente estructura:

Momento de inicio (45 minutos)

Tiene como propósito establecer el encuadre de la sesión de trabajo que permita generar un ambiente de confianza y propiciar una participación dinámica y respetuosa entre docentes, además de activar o movilizar saberes y conocimientos relacionados con el contenido que se abordará para disponerse al diálogo reflexivo entre colegas.

- En plenaria, la autoridad educativa o escolar responsable del encuentro, da la bienvenida y establece el encuadre de la sesión. De no existir las condiciones para una sesión plenaria, esta actividad la puede realizar cada coordinador al interior de los grupos

organizados con un máximo de veinte participantes. Los grupos se mantendrán con los mismos participantes durante los distintos encuentros y atenderán a la cantidad de docentes, pudiéndose integrar un solo grupo por zona, región o entidad.

- ▶ En el primer encuentro es conveniente:
 - Presentar los propósitos, contenidos y el enfoque de la IF a quienes participen, así como la dinámica de trabajo, la explicación del dispositivo, de los recursos que son para uso del personal docente, además de la manera como se documentará la participación y los mecanismos para entrega de constancias.
 - Hacer énfasis en que el logro de los propósitos establecidos para los encuentros requiere del compromiso de cada docente participante para desarrollar el diálogo reflexivo de forma organizada, optimizar el tiempo y generar un ambiente de respeto y confianza que permita hablar de manera honesta, abierta, crítica y también propositiva.
 - Aclarar que no se trata de imponer puntos de vista, evaluar o competir. Por el contrario, se espera que en el desarrollo de las sesiones prevalezca una actitud de: colaboración, disposición, respeto, compañerismo y compromiso hacia la participación de los colegas; de escucha y participación para compartir conocimientos, ideas, preocupaciones y hallazgos con otros docentes; de discusión abierta y sustentada sobre concepciones y creencias, así como de la disposición para movilizar y fortalecer sus saberes y conocimientos, y apropiarse de nuevas formas de trabajo bajo la perspectiva de reconstruir el saber docente; de aportar a la reflexión y el análisis en un aprendizaje colaborativo y recíproco.
 - Brindar un espacio para la presentación de los participantes, en particular si son docentes que pertenecen a distintos CAM, con el fin de que se conozcan y compartan algunos de sus principales intereses y motivaciones para participar en esta IF.

- ▶ Como apertura al diálogo reflexivo se presentan de manera breve los contenidos abordados en el fascículo correspondiente a cada encuentro y que serán materia del intercambio entre docentes. Puede convocarse a algún especialista, proyectarse un video alusivo o un participante voluntario en cada grupo puede exponer los principales tópicos e ideas que identifica de la revisión y el trabajo individual realizado con el fascículo.
 - En los subsecuentes encuentros es importante además repasar las principales reflexiones, los tópicos y posibles acuerdos establecidos en el encuentro previo para tenerlos presentes y, en su oportunidad, vincular contenidos entre uno y otro encuentro.

- ▶ Una vez que todos los participantes estén en grupos de trabajo se designa a un relator, para que registre las reflexiones e ideas relevantes que surjan en la sesión de trabajo al interior del grupo. Como los grupos estarán integrados por los mismos participantes a lo largo de los cuatro encuentros, se sugiere que esta función sea rotativa en las siguientes sesiones. Al finalizar el tercer encuentro, los registros servirán de apoyo para la elaboración individual de una narrativa que permita que cada docente reflexione sobre su experiencia en el proceso de formación. Estas relatorías pueden a la vez, servir de insumo para el monitoreo y el acompañamiento de la implementación de la IF, como se menciona más adelante.

Momento de diálogo reflexivo (2.5 horas)

Es la parte medular del encuentro en el que se abordan, mediante el diálogo reflexivo, los contenidos previstos en función de propósitos definidos. Se desarrolla en grupos de veinte docentes máximo, para favorecer la participación de todos y tener tiempo de profundizar en las reflexiones.

- ▶ El coordinador de las actividades en cada grupo orienta el desarrollo del diálogo entre docentes de manera que pueda ir de la generalidad del discurso normativo, conceptual o técnico, a la especificidad de las problemáticas, conocimientos, actitudes, visiones y preguntas de cada docente; así como transitar de la identificación de las BAP en factores externos, hacia el reconocimiento de prácticas o actitudes docentes que pueden propiciar o constituirse en BAP de sus estudiantes.
- ▶ Para iniciar, los participantes comparten algún tópico, idea o reflexión que en particular llamó su atención durante la lectura del fascículo. A partir del intercambio, se sugiere identificar coincidencias y diferencias entre sus propias concepciones y los planteamientos revisados, así como las que puedan existir entre docentes de los CAM participantes.
- ▶ Al recuperar, mediante algunas participaciones voluntarias, la descripción o narrativa solicitada al final del fascículo correspondiente, el coordinador propone preguntas para iniciar un análisis más profundo sobre las teorías y creencias que están detrás de la práctica docente cotidiana, a partir de las cuatro interrogantes básicas que se desprenden de la espiral reflexiva basada en Smyth (1991) (figura 1.3): 1. ¿Qué es lo que hago?, 2. ¿Por qué y para qué lo hago?, 3. ¿Cómo ven los otros lo que hago y cómo veo yo lo que ellos hacen? y 4. ¿Cómo puedo mejorar lo que hago?
 - Una forma de organizar la actividad es pedir a cuatro voluntarios que lean al grupo su escrito del apartado “Momentos y experiencias para compartir” del fascículo correspondiente. Dependiendo del número de participantes, se pueden formar cuatro equipos de máximo cinco integrantes, para que, en cada equipo, analicen las respuestas a las preguntas de la espiral del colega que comparta.
- ▶ El coordinador deberá promover que el diálogo favorezca la reflexión, por lo que es importante tener en cuenta elementos para diferenciar los distintos niveles de reflexión que se desarrollen en las conversaciones sobre la práctica durante los encuentros (Hatton y Smith, citados en Cappelletti y Giovannini, s/f), y propiciar reflexiones críticas:
 - Descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
 - Reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas en opiniones y en experiencias previas, más que en evidencias de la literatura o de la investigación.
 - Reflexiones dialogadas: son una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos o producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas.
 - Reflexiones críticas: dan cuenta de las razones en la toma de decisiones, considerando el contexto. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos.

Momento de cierre (45 minutos)

El momento de cierre constituye la oportunidad para establecer conclusiones colectivas respecto de los contenidos del encuentro, por lo que se requieren las aportaciones de los participantes. Se sugiere que el coordinador plantee cuestionamientos como los siguientes: ¿qué descubrimos en esta sesión?, ¿qué aprendimos?, ¿qué podemos considerar para mejorar nuestra práctica?, ¿qué relevancia tiene este aprendizaje para los desafíos que enfrente en la actualidad con mis estudiantes? Con las respuestas, el relator podrá concluir su registro y acordar con el grupo el mecanismo para compartirlo con todos.

Adicionalmente, el coordinador puede pedir al grupo que se tomen acuerdos que consideren necesarios para mejorar la dinámica de participación, la profundidad de las reflexiones, la confianza entre colegas; entre otros elementos que hubiera identificado durante la sesión y que pueden afectar el establecimiento de condiciones propicias para el logro de los propósitos.

En el cierre del tercer encuentro, es necesario que el coordinador de grupo brinde orientaciones sobre la narrativa final y la exposición que deberá preparar el profesorado para su participación en el último apartado y cuarto encuentro: feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”.

Tabla 1.7 Sugerencias para el desarrollo del diálogo reflexivo en cada encuentro

Encuentro	Sugerencias de actividades y preguntas para la reflexión colectiva
1	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 1, en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante conocer el marco de DDHH? • ¿Cómo acercar a las y los estudiantes con discapacidad a conocer y ejercer sus DDHH? <p>Como parte de estas reflexiones es importante destacar que la reforma Constitucional del 2011 en materia de DDHH, establece que todo servidor público es responsable de promover, respetar, garantizar y defender los DDHH de todas las personas.</p> <p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 2, en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera incorpora el enfoque de inclusión a su práctica cotidiana? • ¿Qué retos enfrenta para la implementación del enfoque de inclusión a partir de las características de su contexto particular? <p>Orienten el diálogo hacia la práctica docente en el aula, por ejemplo, qué implica el enfoque de inclusión en su planeación didáctica. Cuiden que en el diálogo no prevalezca la idea de que ser inclusivos es porque se recibe, sin excepción, a cualquier estudiante que lo solicite.</p>

Encuentro	Sugerencias de actividades y preguntas para la reflexión colectiva
	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 3 y el producto sugerido en “Momentos y experiencias para compartir” en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es o cuál debería ser su papel como docente de CAM para favorecer que sus estudiantes hagan efectivo su derecho a la educación? • En el marco de la educación inclusiva ¿cuáles son los principios éticos que se deben fortalecer en el quehacer del docente de educación especial? <p>Al revisar la evolución histórica de la educación especial, es conveniente no perder de vista, cómo, en su trayecto formativo, han ido asimilando los cambios de enfoques y perspectivas, para adecuar los principios éticos y profesionales de su tarea docente.</p>
2	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 1, en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué implicaciones directas tiene la manera en que usted concibe la discapacidad en su práctica docente? <p>Para este análisis, consideren su registro en el fascículo 2 sobre las prácticas implementadas en su aula para avanzar hacia un mayor desarrollo, autonomía y empoderamiento de los estudiantes (tabla basada en Molina, 2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones emprende para la identificación, disminución o eliminación de las BAP que enfrenta el alumnado? Especialmente las didácticas. <p>Consideren la evolución de las distintas formas de ver la discapacidad y los modelos que surgen para proporcionar atención a las personas con discapacidad.</p>
	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 2, en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué repercusiones existen ante el uso inadecuado del lenguaje para referirnos a las personas con discapacidad? • ¿Cuáles estrategias utiliza para fomentar, en su comunidad escolar, los beneficios de usar el lenguaje incluyente? <p>Recuerden comentar la importancia que tiene el uso del lenguaje, para reflejar valores, creencias, estereotipos, prejuicios, entre otros, de acuerdo con el contexto en donde se desenvuelven. Orienten la reflexión hacia aquellas expresiones, <i>socialmente aceptables</i> que no contribuyen al desarrollo, a la autonomía, ni al empoderamiento de los estudiantes, al llamarlos: <i>angelitos, enfermito</i>, etcétera.</p>
	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones del Centro de atención 3 y el producto sugerido en “Momentos y experiencias para compartir”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones han emprendido en su CAM para prevenir la discriminación del alumnado y fomentar una convivencia pacífica e inclusiva? <p>Al reflexionar sobre la discriminación es importante considerar las desventajas que se presentan ante situaciones en las que se vulnera el derecho de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo de estudiantes con discapacidad, comenten a partir de situaciones vividas en sus centros escolares.</p>



Encuentro	Sugerencias de actividades y preguntas para la reflexión colectiva
3	<p>En plenaria, compartan sus reflexiones de los Centros de atención y la sección “Momentos y experiencias para compartir”, en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la importancia de aplicar el DUA en aulas del CAM en términos de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad? • ¿De qué manera aplican o pueden empezar a aplicar el DUA en su aula? <p>Con relación a la aplicación del DUA, es importante enfatizar que éste parte de una planeación para la diversidad de estudiantes, considera sus intereses, necesidades y características. Es hasta un siguiente momento, que se valora la necesidad de realizar ajustes razonables para responder a las necesidades particulares de cada estudiante que no hayan podido atenderse desde un diseño universal.</p>

Fuente: elaboración propia.

El último encuentro propone una lógica de trabajo distinta a los tres primeros, en el sentido de que el detonador para el diálogo reflexivo no es la revisión de referentes conceptuales, sino un ejercicio de análisis individual de una experiencia en el aula para identificar aspectos de mejora de su práctica, considerando los contenidos abordados en la intervención formativa, con la intención de generar un proceso interactivo entre la reflexión y la acción.

- ▶ Lo anterior requiere que cada docente prepare una presentación en la que exponga y argumente el análisis de su práctica, utilizando las mismas preguntas base de la espiral reflexiva con las que, para entonces, ya estará familiarizado; para ello se prevén cinco horas de dedicación. Se trata de:
 - Describir y documentar (con fotografías, video, evidencias del trabajo de alumnos, entre otros) una práctica en su aula.
 - Realizar un análisis a partir de las preguntas propuestas en la espiral reflexiva (Smyth, 1991), contrastando la práctica con los contenidos, las reflexiones y construcciones colectivas derivadas del proceso formativo.
 - Preparar una presentación breve y de preferencia esquemática para compartir con el resto de los colegas en un tiempo máximo de diez minutos. Esta presentación, además de servir de insumo para el último encuentro, será uno de los elementos considerados para documentar la participación en la intervención formativa.
- ▶ Para este ejercicio de análisis, será de utilidad la elaboración de una narrativa final, también prevista como parte de las producciones con las que se documentará su participación en la IF, y para la cual se consideran cinco horas de trabajo, adicionales a las que se disponen para elaborar lo que se presentará en el último encuentro.
 - Las relatorías de cada sesión del encuentro ayudarán a recuperar o repasar ideas clave, al igual que consultar nuevamente los fascículos y el análisis y registro de ideas durante su revisión.
- ▶ La estructura de la sesión en el último encuentro es distinta. Se desarrolla de principio a fin en los respectivos grupos de trabajo. Como es importante optimizar el tiempo,





el coordinador hace un encuadre breve que incluye acordar el orden de participación y explicar la dinámica de trabajo.

- Es importante establecer los momentos de presentación de cada docente y dar espacio para la interlocución y retroalimentación entre colegas, con la finalidad de mantener el interés y la atención de quienes participan. Al respecto, todos los integrantes podrán exponer de manera breve, pero cumpliendo un propósito de intercambio, o en su caso, elegir sólo algunas presentaciones para analizarlas con mayor detenimiento. Otra alternativa es formar equipos de cuatro o cinco integrantes que compartan, reflexionen y retroalimenten sus propuestas y, al final de la sesión, presenten al resto del grupo una síntesis o conclusiones.








Establecer un diálogo reflexivo con los colegas permitirá recuperar sus experiencias sobre las interacciones en el desarrollo de actividades escolares, es importante definir si existirán tiempos para realizar preguntas o no, lo fundamental es no perder de vista qué se aprendió. Durante este espacio, se debe enfatizar que las conversaciones tienen que ser igualitarias, autorregulativas, basadas en intereses comunes, formulando y aclarando preguntas sin perder de vista el tema esencial (Lipman, citado en Mejoredu, s/fd).

El desarrollo de estos encuentros favorece el reconocimiento de los saberes y las experiencias docentes y promueve el interés superior de la niñez, por medio de prácticas inclusivas de mejora continua.





Tabla 1.8 Acciones para el cuarto encuentro

 Acciones para el desarrollo del cuarto encuentro. Feria "Prácticas para una buena educación en los CAM"		
 Momento	 Acciones	 Tiempo
Previo	Cada participante: <ul style="list-style-type: none"> • Elegirá una planeación de clase, desarrollada o por desarrollar, como insumo para su análisis de reflexión, para identificar sus áreas de mejora en atención a las necesidades, los intereses y las características de sus estudiantes. • Elaborará su narrativa contemplando lo abordado a lo largo de los tres encuentros previos y las reflexiones e ideas tanto individuales como colectivas del proceso formativo, así como aquellas que recupere de las minutas. 	10 horas.



 Momento	 Acciones	 Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> • Preparará una presentación para exponer y argumentar el análisis de su práctica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir y documentar su práctica. 2. Realizar un análisis con base a las preguntas de la espiral reflexiva: ¿qué hago?, ¿por qué lo hago?, ¿cómo ven los otros lo que hago y cómo veo yo lo que ellos hacen? y ¿cómo puedo mejorar lo que hago? 	
De inicio 	<p>La AE o el responsable de la coordinación en el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dará la bienvenida a los presentes. • Invitará a las y los participantes a que designen a un relator. • Retomará los acuerdos y compromisos del tercer encuentro. • Dará un breve espacio para recuperar algunas experiencias de docentes respecto a lo implementado en las aulas. • Presentará la dinámica de trabajo para la feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”. • Al interior del grupo se determinará si se exponen todas las presentaciones o sólo algunas, para centrar la retroalimentación en ellas. • Acordará el orden para que cada docente comparta su presentación. 	1 hora.
Diálogo reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada docente hará su presentación en un tiempo máximo de 10 minutos. • El coordinador otorgará tiempo para la interlocución y retroalimentación entre docentes. 	2 horas.
Cierre 	<ul style="list-style-type: none"> • El coordinador destinará tiempo para el intercambio de comentarios, opiniones, puntos vista que posibiliten mejorar la implementación y organización de futuras IF. • Las y los participantes llevarán al aula aquellos elementos abordados durante el trayecto formativo identificados como área de mejora para su práctica docente. • El relator dará lectura a la minuta del día recuperando ideas y reflexiones compartidas entre docentes, así como los acuerdos y compromisos. 	1 hora.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia el cuarto encuentro: feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”, última sección del tercer fascículo: <i>Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje</i>. 	



 Momento	 Acciones	 Tiempo
Especificaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • La extensión mínima de la narrativa será de cinco cuartillas. • Se sugiere considerar el uso de imágenes, audios, textos. • Salvaguardar los datos personales y solicitar las autorizaciones necesarias en caso del uso de imágenes. • La presentación, así como la narrativa de cada docente serán elementos considerados para documentar su participación. • Los grupos se organizarán con un máximo de veinte participantes; conformando equipos de entre cuatro y cinco integrantes, mismos que se mantendrán a lo largo de los encuentros. • Considerar que la narrativa que se elabore tome en cuenta un formato que permita a todas y a todos conocer su contenido. 	

Fuente: elaboración propia.

Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo, *in situ* o a distancia, en la implementación de las intervenciones formativas y busca favorecer la interlocución y retroalimentación en los procesos de formación mediante acciones de asesoría, orientación, tutoría u otras.

El acompañamiento integra acciones impulsadas por la autoridad educativa y los equipos técnicos estatales, y otras que pueden realizar quienes coordinan la IF: el supervisor, el asesor técnico pedagógico, el director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación.

Las autoridades educativas y los equipos técnicos pueden acompañar a partir de:

- ▶ Atender los requerimientos que aseguren la implementación de la IF, focalizando la disponibilidad de recursos en aquellos planteles o colectivos que requieran mayor atención.
- ▶ Asesorar al personal responsable de implementar las intervenciones en los planteles para que lleven a cabo las actividades formativas propuestas en los encuentros y en los fascículos para el desarrollo del dispositivo formativo.
- ▶ Fortalecer la asesoría al personal responsable de implementar las intervenciones para que reconozcan y valoren las dificultades que pueden presentarse en la implementación y tomen medidas oportunas que garanticen la participación del personal docente.
- ▶ Apoyar el fortalecimiento de las capacidades de organización, comunicación y coordinación de los responsables de implementar la IF.

Es importante asegurar que las autoridades realicen un acompañamiento permanente de la intervención desde su planeación, durante la implementación y al concluirla.

Por otro lado, el acompañamiento pedagógico –que realizan el supervisor, el asesor técnico pedagógico, el director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación– potencia el trabajo colaborativo mediante la constitución o el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica; así como el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica, la profundización en los contenidos de formación y la retroalimentación de los aprendizajes docentes.

Este acompañamiento se desarrolla desde el comienzo de una IF, a partir de la problematización de la práctica, y durante las diversas actividades propuestas en los dispositivos formativos. Es importante que después se realicen acciones que permitan dar continuidad y retroalimentar las mejoras de la práctica profesional. Para ello, el supervisor, el asesor técnico-pedagógico, el director, entre docentes, o algún otro profesional de la educación pueden llevar a cabo un acompañamiento pedagógico a partir de las siguientes acciones:

- ▶ Impulsar la reflexión y el aprendizaje sobre y desde la práctica para fortalecer el proceso de formación que se propicia en los encuentros.
- ▶ Recuperar los saberes y conocimientos construidos en los encuentros y mediante los fascículos que apoyaron su desarrollo, para retroalimentar los procesos de formación desarrollados.
- ▶ Crear espacios de discusión, análisis y reflexión de la práctica docente en los que se impulse la toma de decisiones para su mejora, a partir de los conocimientos y saberes movilizados en esta intervención.
- ▶ Generar opciones para la interacción, formal e informal, con y entre docentes en las que se compartan experiencias de aprendizaje que profundicen los contenidos abordados durante los encuentros.
- ▶ Orientar la creación, el desarrollo y la consolidación de comunidades profesionales de práctica a partir de la experiencia formativa de los encuentros.
- ▶ Guiar al colectivo docente en la transferencia de los saberes y conocimientos construidos en la intervención para la mejora de la práctica.

El acompañamiento pedagógico no se limita al seguimiento de los aprendizajes que se construyeron mediante la IF, sino que debe trascender a lo que ocurre en la práctica docente durante, al término y posterior a la conclusión de esta intervención.

Lo anterior implica establecer estructuras organizativas sólidas y la actuación de asesores como interlocutores y promotores de la mejora educativa con docentes y directivos en lo individual y en colectivo.

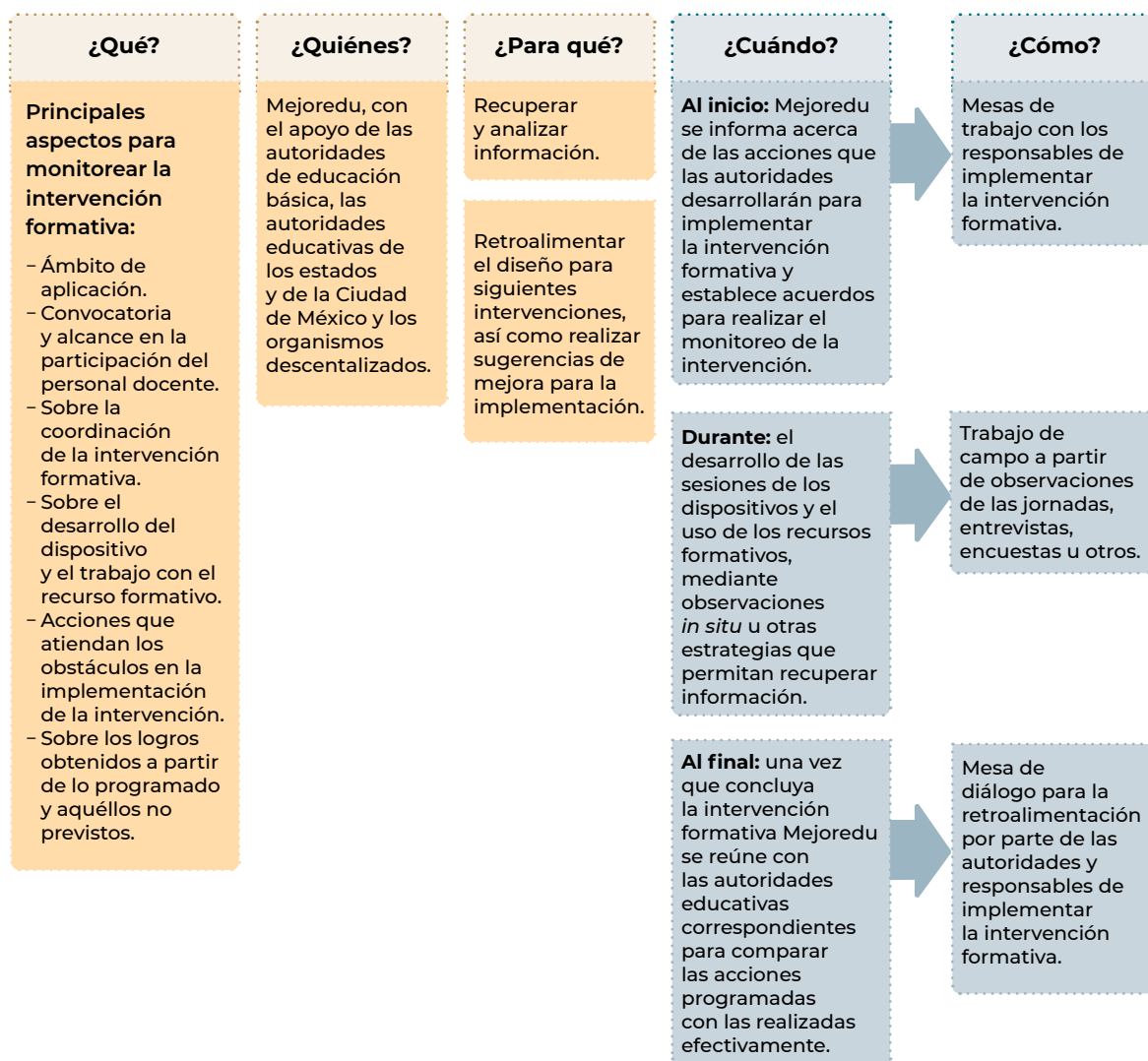
El Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) prevé, en su objetivo general, coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales tanto docentes como directivas, “por medio de la asesoría y el acompañamiento especializados, así como de la tutoría al personal de nuevo ingreso al servicio público educativo, bajo la responsabilidad del supervisor de zona escolar” (USICAMM, 2021: 13). De esta manera, la convocatoria a los equipos de supervisión para asumir su participación en el marco del SAAE, con apoyo de los equipos técnicos estatales y los Centros de Maestros –o espacios homólogos–, contribuirá significativamente al logro de los propósitos planteados para ir articulando, en mayor medida, la formación continua y la práctica cotidiana, como parte del desarrollo profesional docente.

Dado que la AE conduce y coordina al equipo docente, es importante que, de manera conjunta, definan las estrategias para el acompañamiento y que se responda a las características y necesidades del personal docente de los CAM.

Monitoreo de la intervención

El monitoreo de la IF implica un proceso de aprendizaje, reflexión y retroalimentación sobre su diseño e implementación; así como la valoración del avance en el cumplimiento de sus propósitos. Este proceso será llevado a cabo por Mejoredu en coordinación con las AE (figura 1.5).

Figura 1.5 Proceso para el monitoreo de la intervención formativa



Fuente: elaboración propia.

En la realización del monitoreo se considerarán tres momentos de recolección de información:

1. **Al inicio:** una vez que las autoridades hayan establecido la estrategia para la implementación de la intervención formativa, comprendida como el conjunto de actividades a realizar para la consecución de sus propósitos, considerando las características regionales, de las escuelas y de las zonas escolares.
2. **Durante:** en la puesta en marcha de las acciones definidas en la estrategia para implementar la intervención y efectuadas por los equipos técnicos estatales, el personal responsable de la implementación, quienes coordinan los encuentros u otras figuras de apoyo y acompañamiento.
3. **Al finalizar:** una vez concluida la intervención y que se haya obtenido la información de los aspectos monitoreados.

En cada momento se utilizarán diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información:

- ▶ En el inicio se contactará a las autoridades correspondientes que hayan decidido llevar a cabo la presente intervención con el objeto de revisar las acciones para su implementación relacionadas con tiempos, contextos, condiciones, factores facilitadores y obstáculos, actividades, riesgos y posibilidades, equipos responsables, entre otros; así como inquietudes, condiciones, retos y dificultades previstas para su puesta en marcha.
- ▶ En un segundo momento se podrá llevar a cabo la observación del desarrollo de los dispositivos formativos o la recuperación de documentos que den cuenta de la participación docente en esta intervención, tales como testimonios, narrativas elaboradas durante su implementación, relatorías de las sesiones de encuentro, algunas muestras de las producciones que realizaron en el recurso utilizado –fascículos–, así como identificar los avances para la consecución de los propósitos.
- ▶ Por último, diálogos de retroalimentación con las autoridades y responsables de la implementación al finalizar la intervención que permitan enriquecer el diseño de las intervenciones, así como los aspectos de mejora de la implementación.

Se realizarán al menos tres reuniones de trabajo –virtuales o presenciales– con las autoridades educativas y responsables de implementar la intervención, en las cuales de manera conjunta con Mejoredu se registrará la información en la ficha de monitoreo (figura 1.6).

Con el objeto de que el monitoreo sea significativo y aporte elementos suficientes para el ajuste y mejora de la intervención, Mejoredu seleccionará una muestra de las diversas entidades federativas y servicios educativos que implementen la presente intervención.

Figura 1.6 Ficha de monitoreo

Propósitos de la intervención:						
Primer momento	Segundo momento		Tercer momento			
Actividades planeadas	Actividades realizadas		Resultados de la intervención		Factores que imposibilitaron el logro de resultados	
	Sí	No	Planeados	Obtenidos	Internos	Externos
Sugerencias:						

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, es importante señalar que este monitoreo de la AE y el que realice la Comisión es independiente del que lleven a cabo las autoridades educativas respecto de las intervenciones que implementen durante la operación de los programas de formación que ellos mismos diseñen y operen, de conformidad con lo establecido en los Criterios Generales de los programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional docente, y para la Valoración de su diseño, Operación y Resultados en Educación Básica y Media Superior. CGPFCDPC-2021 (Mejoredu, 2021b).

2. Documentación de la participación en la intervención formativa

La documentación consiste en poner en marcha un “proceso de reflexión crítica que se realiza en torno a una práctica realizada o vivida, que efectúa una reconstrucción ordenada de lo ocurrido y que produce nuevos conocimientos” (Zúñiga *et al.*, 2015: 43). En este sentido, dicho proceso permite generar aprendizajes a partir de la reconstrucción de lo sucedido, conocer la forma en que se concretaron las intenciones formativas, se abordaron los contenidos y se lograron los propósitos de la IF.

Documentar implica reflexionar con base en evidencias sobre el porqué de lo que hacemos, y permite compartir con otros docentes participantes en la presente IF esa reflexión. Por lo tanto, “la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y comparten sus narraciones, se formen” (Hernández, 2013: 37). Si bien el proceso de documentación se puede llevar a cabo para ilustrar y visibilizar el trabajo realizado, se considera que toda actividad de registro ha de formar a quienes la realicen, les ha de permitir mirarse y pensarse; y a la vez dar espacio a que otros se miren y se piensen. Esto significa tomar los focos, procesos y modos de representación como espacios de diálogo para indagar sobre la mirada que se proyecta, sobre las prácticas educativas y las relaciones pedagógicas.

Lo anterior hace que documentar no sea un fin en sí mismo, sino un medio para conversar, reflexionar y expandir los sentidos de lo que ocurre en las aulas y en los diversos espacios en los que se desenvuelven las figuras educativas. También invita a repensar(se) y cambiar de lugar respecto al trabajo realizado hasta el momento, lo cual implica una manera de aprender. Por eso, si se narra y documenta es para formarse (Hernández, 2013). En palabras de Daniel Suárez, al escribir se pretende investigar y formarse (Suárez, 2015).

Sofía Saracho y Stella Peralta señalan que la experiencia debe ser narrada por quienes la ponen en práctica, por lo que:

la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto que permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias obtenidas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional (Saracho y Peralta, citadas en Canedo, 2018: 15).

La documentación de la experiencia destaca y reconoce el valor de la narrativa docente para movilizar y pensar la práctica a través de sus experiencias pedagógicas. A partir de la narrativa como referente, Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila señalan algunas consideraciones; que se retoman en la figura 2.1.

Figura 2.1 Consideraciones sobre la narrativa docente

Fuente: elaboración propia con base en Suárez, Ochoa y Dávila, 2004.

La narrativa es un recurso que permite recordar lo que ha sucedido y recuperar experiencias de cada uno de los encuentros desde la mirada de los participantes, a partir de la reconstrucción y el análisis de situaciones significativas, la reflexión de su actuación y el planteamiento de acciones de mejora. La invitación a tomar la palabra escrita y participar en los encuentros permite contar a las y los autores de esta travesía, cómo y qué les pasó, qué han vivido y protagonizado, cómo se han nutrido de sus estudiantes y las familias, buscarse y reconocerse entre líneas, contar sus percepciones, sentirse, mostrar su estilo, su manera de ser y mirarse en el otro.

En el desarrollo del dispositivo se proponen dos tipos de registro por parte del personal para documentar su participación. El primero se refiere a las ideas, reflexiones, descripciones o narrativas que se desprenden de la lectura y análisis individual de los fascículos, previo a cada uno de los encuentros, para favorecer que éstos se desarrollen de modo dinámico y, particularmente, que recuperen la manera como se viven las problemáticas abordadas en el contexto en que laboran maestras y maestros participantes. Los fascículos contienen una última sección “Momentos y experiencias para compartir” que responde a esta intención.

El segundo trata de registrar la experiencia, las ideas relevantes compartidas y las propuestas construidas en colectivo durante los encuentros. Al final del tercer encuentro destaca la elaboración de una narrativa en la que cada participante sistematizará y describirá su experiencia durante el recorrido por la IF. Este mismo encuentro plantea que cada docente elabore una presentación –formato libre o en acuerdo con el equipo en el que participa– para exponer a sus colegas una práctica en la que haya incorporado elementos abordados en los encuentros previos.

Para documentar la participación de las y los docentes en esta IF se propone considerar dos tipos de producciones del profesorado:

1. Las *recomendables*, derivadas de acciones de aprendizaje que se considera conveniente que los actores educativos que participan en el proceso realicen a lo largo de la implementación de la IF. Dichas producciones guardan correspondencia con el dispositivo encuentro y con las actividades propuestas en los recursos. En el caso particular, se refieren a los registros que elaboren los participantes a partir de la revisión y análisis individual de los fascículos, así como a las narrativas individuales al término de cada encuentro.
2. Las *necesarias*, resultado de aquellas acciones de aprendizaje que son indispensables para documentar la participación del personal docente. Esto permitirá, conforme lo establezca la autoridad educativa (AE), obtener la constancia correspondiente a partir de las producciones que se propone permitan dar cuenta de los saberes y conocimientos docentes que se han movilizado y se encuentran en proceso de transformación. En la presente IF se refieren a una narrativa elaborada al término del tercer encuentro y la presentación que elabore el docente expofeso para su participación en el último encuentro que corresponde a la feria "Prácticas para una buena educación en los CAM", la cual implica la documentación de una práctica en aula y su análisis, para identificar aspectos de mejora a partir de algún o algunos elementos abordados durante los tres primeros encuentros y en el desarrollo de las actividades individuales en los fascículos.

La tabla 2.1 sintetiza las producciones que documentarán la participación en cada momento de la implementación:

Tabla 2.1 Documentación de la participación en la IF dirigida a docentes de CAM

Momento	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
Revisión de fascículos (3).	8 horas por fascículo en tiempo máximo de un bimestre. Total: 24 horas.	Notas, esquemas o narrativa derivadas de la revisión de cada fascículo como insumo para el encuentro correspondiente. Sección "Momentos y experiencias para compartir".	Narrativa final en la que integre experiencias y reflexiones individuales y colectivas del proceso formativo.
Desarrollo de los encuentros (4).	4 horas por encuentro (mensual o bimestral). Total: 16 horas.	Esquemas o notas con ideas y reflexiones principales resultado de cada encuentro.	
Exposición final en último encuentro (feria).	10 horas. Total: 10 horas.		Presentación para participar en la feria "Prácticas para una buena educación en los CAM".

Fuente: elaboración propia.

Para asegurar que los participantes desde un inicio cuenten con esta información y la comprendan en su totalidad, el Coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) que se asigne a cada grupo de participantes (como se especifica en el siguiente apartado), brindará la orientación y el acompañamiento necesarios para documentar su participación a lo largo del proceso formativo.

3. Aspectos clave para la implementación de la intervención formativa

El logro de los propósitos de la presente IF requiere de la coordinación de las autoridades educativas (AE) responsables de su implementación, y de mecanismos claros de coordinación y colaboración entre las distintas áreas y el personal involucrado, de tal manera que los espacios y procesos resulten una experiencia enriquecedora para maestras y maestros.

Es importante que se lleven a cabo acciones eficaces para comunicar al profesorado de CAM el sentido, el enfoque y los propósitos de la IF, así como de los mecanismos para su participación que permitan a la AE recuperar y atender de manera oportuna las dudas e inquietudes de quienes estén interesados en participar, así como las necesidades o circunstancias que enfrentan quienes participan ya en el proceso formativo, para evitar que se comprometa su permanencia o el logro de propósitos de la IF. Asimismo, es fundamental que el personal docente cuente con información clara sobre los mecanismos para documentar la participación en la IF y sobre el otorgamiento de las constancias de participación.

Con la intención de contribuir a que se establezcan las condiciones para que maestras y maestros de los CAM participen en la IF, se plantean algunos aspectos clave para apoyar la toma de decisiones antes, durante y después de su implementación.

Antes de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa/Responsable estatal de la implementación

La coordinación del proceso de implementación de la IF recae en el ámbito de responsabilidad de las AE. La organización de una estrategia general que posibilite la participación del profesorado de CAM y que permita que los propósitos formativos se alcancen debe considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- ▶ El conocimiento del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* que Mejoredu diseñó, como documento base para la formulación de la presente IF, se orienta al fortalecimiento de prácticas inclusivas del personal docente de los CAM.

- ▶ El análisis y la comprensión detallada de los componentes de la IF, así como del dispositivo Encuentro y los fascículos como recursos dirigidos a los participantes de los CAM para apoyar su proceso formativo.
- ▶ La designación de un responsable estatal de la implementación de la IF, quien identificará a los actores educativos con conocimientos y experiencia idónea para acompañar el proceso de formación y coordinar las actividades en la serie de encuentros, conforme a las modalidades que se determinen. Se debe integrar un equipo que apoye la planeación de una estrategia de organización, considerando la capacidad técnica y logística, y las condiciones y los recursos disponibles en la entidad federativa.
- ▶ La organización de espacios de diálogo con los responsables de los niveles educativos y las supervisiones de zona escolar para analizar la IF, el dispositivo formativo dirigido al personal docente de CAM, el “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua” y el enfoque en el que se sustentan. Es muy importante comunicar los énfasis de la IF para asegurar una visión común, así como tomar decisiones con respecto a los espacios, tiempos, responsables y participantes en los procesos de convocatoria, registro, implementación, acompañamiento pedagógico, monitoreo y documentación de la participación del personal docente de los CAM, hasta el otorgamiento de las constancias correspondientes.
- ▶ Los acuerdos para definir los aspectos logísticos: criterios de participación del profesorado, condiciones necesarias –espacios, tiempos, conectividad, comunicación permanente– y apoyos que se requieren para su implementación, a fin de asegurar la mayor participación posible de maestras y maestros y favorecer su permanencia en todo el proceso de formación, precisando los mecanismos de registro, las fechas y los horarios de los encuentros, y, dependiendo de la modalidad seleccionada, los espacios disponibles para el modo presencial y las plataformas convenientes para la modalidad a distancia.
- ▶ En cuanto a los espacios, el criterio para su selección tiene que considerar que todas las actividades sean accesibles, privilegiar la seguridad –elementos indispensables en el diseño universal– antes que la estética; valorar la mejor posibilidad de visión, audición y movilidad para cada asistente y tomar en cuenta que, si durante los encuentros en la modalidad presencial, ocurre un incendio, un temporal o un sismo, por ejemplo, se deberá contar con la señalización e información para actuar en beneficio de la seguridad de todos los participantes. En el caso de realizar un encuentro en línea, es conveniente brindar las orientaciones técnicas con anticipación y ofrecer las mejores condiciones para asegurar la disponibilidad de acceso y la conectividad.
- ▶ La selección de los coordinadores de grupo en el desarrollo del dispositivo es importante, ya que tendrán bajo su responsabilidad principal organizar las sesiones de trabajo colectivo en los encuentros. Debe atenderse a su perfil, considerando que sea pertinente con base en los contenidos y el enfoque de formación situada que se promueve en la IF.
- ▶ A los encuentros puede invitarse a especialistas en la materia, bien a nivel local o federal, siempre y cuando su participación se apegue al enfoque de formación situada de la IF. Si es el caso, es pertinente que la AE o el responsable de implementarla, les comunique el sentido de su participación y la importancia de partir de los conocimientos y saberes docentes para movilizarlos, así como de promover la reflexión sobre la práctica, instándolos a usar un lenguaje claro, simple, inclusivo, con enfoque de género y respeto para denominar a personas de grupos en situación de vulnerabilidad.

- ▶ El análisis del sentido de documentar la participación en el marco de la formación situada y los propósitos que persigue, a diferencia de procesos de acreditación que por lo general se proponen en otras opciones de formación.
- ▶ El estudio de las implicaciones logísticas que tiene el proceso de documentación en el desarrollo del dispositivo. En este apartado se pretende que la AE identifique la organización logística que implica la implementación de la IF, en particular del dispositivo encuentro, para coordinar lo correspondiente con las áreas competentes, con el responsable de organizar el proceso y con quienes participarán como responsables de la implementación.
- ▶ La clara identificación de los momentos del desarrollo del dispositivo en que se solicitará la elaboración de cada documento recomendable y necesario, y en función de ello establecer estrategias para brindar acompañamiento pedagógico. En este punto, se trata de que la AE identifique con claridad los documentos que los participantes deberán elaborar, los momentos en que serán realizados y que organicen las acciones de acompañamiento que deberán ofrecer durante el proceso al profesorado participante.
- ▶ La designación de la persona que llevará el control de la recepción de documentos. Valorar la pertinencia de que sea el coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) que esté al frente de cada grupo. Dependiendo de cómo se desarrolle este proceso, la entrega y recepción de las producciones de los participantes en la IF puede ser entendido como un trámite burocrático, o como un proceso formativo y de valoración de los aprendizajes docentes. Al designar a los CDD deberán considerarse estos factores para que se privilegie lo aprendido y se oriente para la mejora:
 - Orientar los procesos de documentación y acompañamiento. Convocar a los CDD para brindar las orientaciones referentes al proceso de documentación y cómo tendrían que llevar a cabo las acciones de acompañamiento pedagógico para el diseño de las producciones recomendables y necesarias, o, en su caso, la coordinación se podrá apoyar con otra figura educativa que efectúe este acompañamiento, como puede ser un supervisor, asesor técnico pedagógico, director o tutor.
 - Realizar las reuniones informativas previas con los CDD y los participantes en la IF con la finalidad de que se resuelvan las dudas sobre el proceso de documentación.
 - Establecer los canales de comunicación con los CDD para conocer y resolver las incidencias que se presenten durante la documentación de la participación de docentes en la IF, estos canales pueden ser diversos –correo electrónico, teléfono y de ser posible a través de mensajería instantánea, redes sociales o plataformas virtuales–.
 - Definir la autoridad educativa que firmará las constancias y quien las rubricará para dar fe de su otorgamiento. Si bien ahora se cuenta con la emisión de constancias con firma electrónica, se debe considerar quién será la persona responsable de validar y rubricar éstas para que puedan ser emitidas oficialmente.
 - Determinar el proceso de entrega de las constancias. Será importante que se diseñen las rutas de acción –vía electrónica o física– para que estas certificaciones lleguen a los participantes de la IF en tiempo y forma.
- ▶ La AE designará un equipo responsable para llevar a cabo el monitoreo de la implementación de la IF *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*.
- ▶ En caso de ser una entidad seleccionada en la muestra que establezca Mejoredu para un monitoreo nacional, se deberá designar a quien participará como enlace estatal.

Equipo técnico estatal y de supervisión

- ▶ Los equipos técnicos estatales de las áreas de formación continua y de las supervisiones de zona, por su conocimiento de los procesos de formación y de las dinámicas de cada nivel educativo y zona escolar, son piezas clave en la implementación de la IF y el dispositivo de formación que se propone para concretarla. Por ello, es indispensable que revisen a profundidad el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*, la intervención formativa, el dispositivo y los recursos y materiales que la integran, y que participen en los espacios de diálogo que el responsable estatal de la IF establezca para planear su implementación, así como el acompañamiento y monitoreo que se requieren.
- ▶ En estos espacios es relevante dialogar sobre la centralidad de la problematización de la práctica en el diseño y en la implementación de la IF y la importancia de que el personal docente analice cómo se manifiestan en su práctica, los problemas y sus causas –que son atendidas en la presente IF– en el contexto de su escuela, zona o entidad. De igual manera, la problematización debe ser un referente para centrar el diálogo y la reflexión sobre la práctica, para identificar los aspectos de mejora y los propósitos que la IF busca alcanzar. Es fundamental tener claros los saberes y conocimientos del profesorado de los CAM que se buscan movilizar a fin de detonar y orientar las reflexiones desde el contexto particular de la práctica.
- ▶ Todos los actores educativos que participan en la implementación deben tener presente que su papel no es replicar propuestas formativas de terceros, sino promover el análisis colectivo de la manera como se presentan en su contexto los problemas de la práctica que aborda la IF, a partir de su conocimiento sobre lo que acontece y preocupa al personal docente de los CAM.
- ▶ Es deseable que el desarrollo de la IF facilite la identificación de otros problemas relevantes para los colectivos docentes de los CAM en la entidad, que sean motivo del diseño de nuevas IF en un futuro. Con ello, el carácter de progresividad de las intervenciones dirigidas a este servicio tomará forma, no sólo desde lo que Mejoredu diseñe y ponga a disposición de las AE para la formación docente de educación especial, sino también desde aquellas IF que a nivel local se puedan generar. Por ello, es importante aprovechar los espacios de diálogo de los equipos responsables o partícipes de la implementación con el fin de acordar los momentos y mecanismos para recuperar las situaciones problemáticas, preguntas, necesidades y los intereses que externen los participantes a partir del trabajo y las reflexiones en colectivo.
- ▶ Es necesario difundir información suficiente y oportuna a maestras y maestros de los CAM para que participen en la IF, destacando sus propósitos, contenidos y enfoque, así como los aspectos de organización y logística –fechas, horarios, duración, modalidad o sede–. Es importante enfatizar que la participación en la IF requiere de la asistencia de del personal docente a los cuatro encuentros para compartir el espacio de formación con un mismo grupo de docentes de principio a fin, ya que el encuentro como dispositivo de formación, no se refiere a eventos aislados, sino que es parte de un proceso que busca brindar tiempo y espacio suficiente para el diálogo y la reflexión sobre la práctica, así como para el trabajo colaborativo.
- ▶ Probablemente, entre los asistentes estén presentes compañeras y compañeros con discapacidad, por lo que será indispensable considerar aquellas condiciones y materiales

que necesiten, lo que ofrecerá igualdad de oportunidades para quien participe. No es ocioso descartar la información propia en materia de protección civil, por lo que en caso de que uno o todos los encuentros sean presenciales, se sugiere revisar la *Guía con Recomendaciones para Considerar a las Personas con Discapacidad en Protocolos de Protección Civil*, así como los protocolos sanitarios que correspondan al semáforo epidemiológico en la entidad.

- ▶ El equipo designado para el monitoreo elaborará un plan que contemple las siguientes características:
 - Establecer los propósitos y las acciones a realizar durante el monitoreo.
 - Determinar responsables o participantes de los momentos en los que se llevará a cabo el monitoreo, considerando principalmente:
 - Cuatro momentos de trabajo individual –revisión y desarrollo del contenido de los tres fascículos y preparación para la presentación en la feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”– previos a cada encuentro.
 - Cuatro momentos en los que se realizará el trabajo colectivo en cada uno de los encuentros.
 - Se sugiere utilizar la tabla 3.1 para determinar los aspectos a monitorear, registrar los resultados, identificar las diferencias entre lo planeado y lo obtenido y las acciones a realizar, con el fin de orientar la ejecución conforme a los objetivos planteados inicialmente. Para lo anterior, se muestran algunos aspectos a manera de ejemplo:

Tabla 3.1 Aspectos a monitorear

Aspecto a monitorear	Resultados planeados	Resultados obtenidos	Diferencia entre lo programado y lo ejecutado	Acciones correctivas
Se realizó la totalidad de actividades programadas para cada encuentro.				
La modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, a distancia o híbrida– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.				



Aspecto a monitorear	Resultados planeados	Resultados obtenidos	Diferencia entre lo programado y lo ejecutado	Acciones correctivas
El espacio físico o la plataforma elegida para la realización de los encuentros facilitó la participación de todos los convocados.				

Fuente: elaboración propia.

- ▶ Es importante seleccionar las estrategias a utilizar para la recolección de la información básica, que permita monitorear el avance de la implementación de la IF.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

En los procesos de formación continua, el papel de quien coordina el desarrollo del dispositivo, al frente de un grupo de participantes, es fundamental para que se comprenda y concrete el enfoque de formación situada que sustenta la IF y los encuentros como dispositivo de formación. Por esto, además de ser un profesional que tenga experiencia en el acompañamiento pedagógico a figuras docentes, es fundamental su conocimiento sobre la educación especial y el servicio que brindan los CAM, así como de los rasgos que adquiere el trabajo docente en esos contextos y las condiciones en las que se realiza.

- ▶ De manera particular, además de la comprensión de la IF, el conocimiento del dispositivo formativo –encuentros– y los recursos –fascículos– que apoyan su realización, resulta importante analizar y organizar los tiempos destinados a su desarrollo y las fechas en las que se realizarán las sesiones de los encuentros –sean en modalidad presencial o a distancia–. Para la coordinación del encuentro es pertinente atender los siguientes aspectos:
 - Reconocer los contenidos que se abordan en cada encuentro y el recurso –fascículo– que apoya su desarrollo; la estructura de las sesiones; y los momentos en que se construye el proceso de reflexión sobre la práctica y experiencia docente.
 - Identificar las actividades y los productos de trabajo que se consideran en el proceso de documentación de la participación docente en la IF para analizar: la labor que implica, los requerimientos específicos y las posibilidades de acompañar el proceso.
 - Conocer con anticipación las fechas y los horarios de cada encuentro.
- ▶ En caso de que se determine la modalidad a distancia para realizar los encuentros, se recomienda revisar algunas publicaciones que Mejoredu ha publicado en el blog *Entre docentes*:
 - [Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora.](#)
 - [Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir.](#)
 - [Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar.](#)
 - [La escritura colaborativa en la virtualidad.](#)

- ▶ Participar en reuniones convocadas por la AE para aportar propuestas que permitan transmitir a los participantes el sentido de documentar su participación en la IF, y para atender dificultades o dudas de los participantes durante el proceso formativo.
- ▶ Atender los canales de comunicación que designe la AE para externar las dudas que surjan:
 - Del proceso: para tener claridad en las producciones recomendables y necesarias, y que éstas sean elementos clave en la documentación de la participación en la IF.
 - De los participantes: acompañar e identificar las muestras de trabajo, los tiempos y las posibles maneras de colaboración –individual o en colectivo– para la documentación de la experiencia.
- ▶ Valorar la atención a probables dudas de los participantes en una sesión informativa previa al inicio formal del primer encuentro, sobre la estructura del dispositivo y los tiempos, los espacios y la modalidad en que se desarrollará. Además de comunicar el proceso para documentar su participación con un sentido formativo y sobre la entrega de la constancia correspondiente a quienes concluyan con éxito su participación en la IF.
 - Comunicar a los participantes las producciones con las que van a documentar, los tiempos y las formas para hacerlo, así como, el mecanismo para la entrega de la constancia de participación. Para poder llevar a cabo esta actividad, los CDD deberán conocer y analizar con antelación los procesos de documentación y en su caso externar sus dudas a la AE.

Durante la implementación de la intervención formativa

Equipo técnico estatal

- ▶ Durante el monitoreo es necesario recolectar información sobre los aspectos determinados en el plan de monitoreo (tabla 3.1) mediante la estrategia seleccionada, como la aplicación de entrevistas, encuestas en línea, visitas, grupos de enfoque, observación de las actividades de formación en los encuentros. Además, es importante recuperar:
 - La percepción del profesorado en cuanto a la organización, la pertinencia de la intervención y la relevancia de los contenidos, lo cual se sugiere llevar a cabo a partir del tercer encuentro.
 - La percepción de los CDD sobre la implementación de la intervención. Para este aspecto se sugiere organizar mesas de análisis con los coordinadores para escuchar qué ha sucedido, cómo les va, qué incidencias y dificultades han enfrentado, así como las áreas de oportunidad que identifican, etcétera.

Coordinador del desarrollo del dispositivo

El coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) de cada grupo debe anticipar resistencias en el personal docente para entenderlas como parte del proceso, reorientar las ideas cuando sea necesario, analizar la construcción individual y colectiva, así como enfocar la mirada y el diálogo en las dificultades para la práctica. Lo anterior, considerando que no todos los participantes muestran disposición al análisis crítico de su práctica (González-Weil *et al.*, citados en Rodríguez y Hernández, 2018), y más bien buscan su origen, explicación y solución en ámbitos externos –características del estudiante, problemas en sus familias, entorno social de la escuela, entre otros– (Rodríguez y Hernández, 2018). Esto limita las posibilidades de reflexionar sobre las propias prácticas y no permite que el profesorado ubique los problemas en lo que se hace –o se deja de hacer– en el aula.

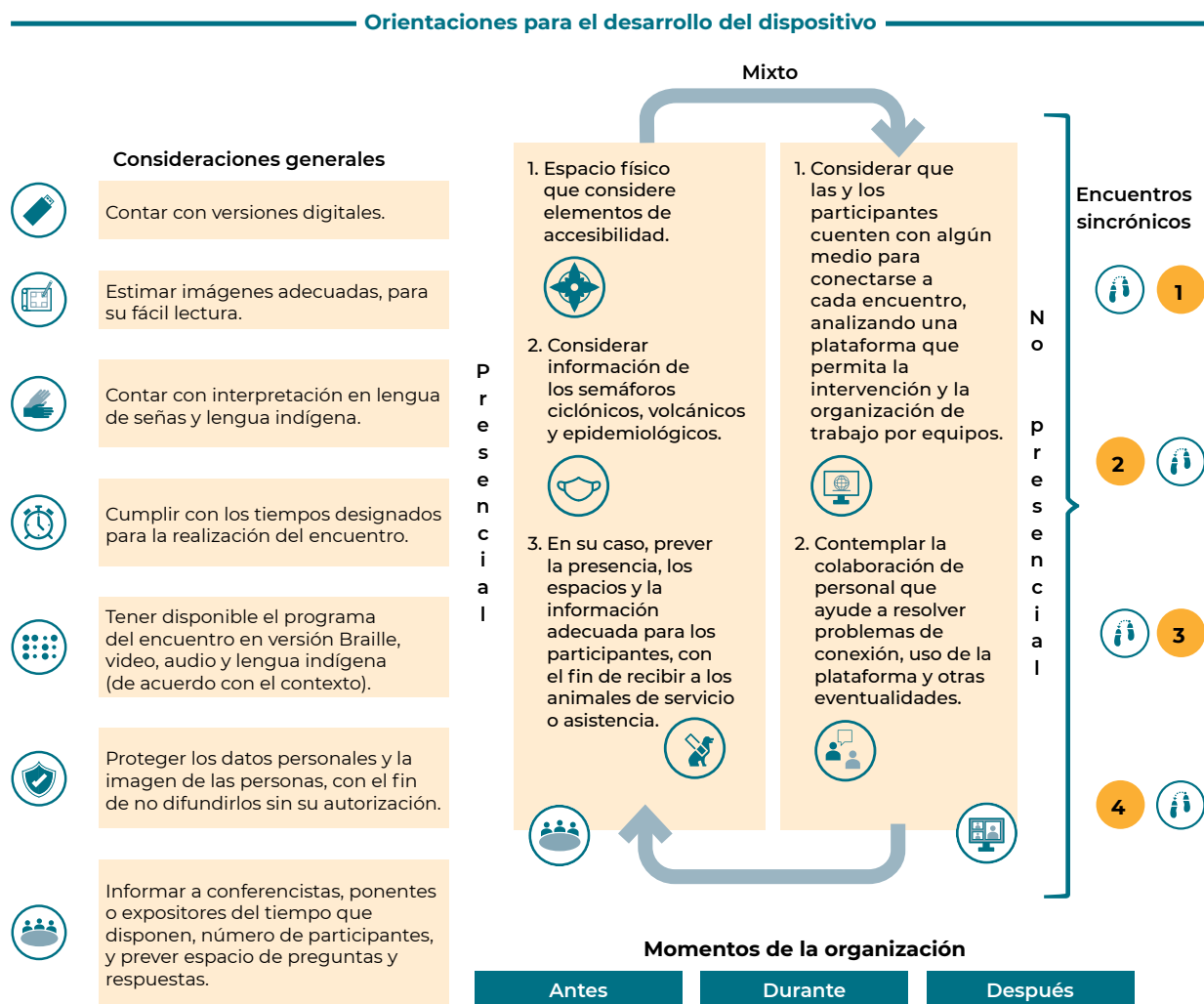
Además, debe abrirse la posibilidad de que el análisis y la reflexión que se promueve en los encuentros lleven a los colectivos docentes, con apoyo del “Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua”, a identificar aspectos adicionales que sería conveniente abordar en el contexto específico en que laboran, para profundizar o particularizar lo propuesto y enriquecer la experiencia de formación al participar en esta o subsecuentes IF.

Por otra parte, es necesario tener presente que desde el enfoque que impulsa Mejoredu, la formación continua se aleja de propósitos instrumentalistas o remediales y se orienta hacia la movilización, el fortalecimiento y la adquisición de saberes y conocimientos que contribuyan a resolver situaciones problemáticas de la práctica, por lo que la implementación de la intervención formativa pone énfasis en los procesos, por ejemplo, en comprender que los contenidos dan lugar a la construcción de nuevos significados, o atribuir un sentido diferente o más amplio a los saberes. Esto significa un abordaje distinto a las opciones formativas que tratan *temas* buscando un desarrollo teórico o bagaje conceptual que después cada docente deberá traducir a la práctica en su contexto específico. Por el contrario, cada coordinador que esté al frente de un grupo tendrá entre sus funciones:

- ▶ Promover que se ponga en juego el saber, el saber hacer y el saber ser; contrastar teoría y práctica, generar nuevas formas de enseñar, favorecer el desarrollo de actitudes positivas o favorables para la mejora.
- ▶ Acompañar el avance de la documentación de la experiencia de los participantes. Se deberá recordar el sentido, los tiempos y las formas en que se desarrolla cada una de las producciones recomendables y necesarias.
- ▶ Atender de manera oportuna las dudas que surjan por parte de los participantes respecto a la documentación.
- ▶ Tener comunicación constante con quienes participan por medio del correo electrónico, redes sociales, reuniones a distancia o presenciales dependiendo de la disponibilidad de tiempo. Establecer un canal de comunicación por medio del cual se mantengan en contacto con los participantes con el principal objetivo de resolver dudas en tiempo y forma para no interrumpir el proceso de participación docente en la IF y la documentación del proceso formativo.
- ▶ Mantener informada a la AE sobre los incidentes que se presenten en el desarrollo del dispositivo y de las dudas que surjan sobre la documentación, por medio del canal que se determine.
- ▶ Abrir un espacio en los encuentros para aclarar dudas durante el desarrollo de las sesiones en colectivo, en donde se cuestione a los participantes respecto al avance del proceso de documentación y se resuelvan las preguntas que se generen.

Se sugiere que todos los apoyos audiovisuales estén provistos de accesibilidad, según las características y necesidades de los participantes y el contexto, como puede ser intérprete en lengua de señas.

Figura 3.1 Aspectos clave en el desarrollo del dispositivo



Fuente: elaboración propia.

Después de la implementación de la intervención formativa

Autoridad educativa

- ▶ Valorar la participación de los equipos de supervisión, personal de CAM, equipos técnicos u otras figuras para sistematizar la documentación recibida, como insumo para identificar las áreas de mejora que sirvan en la realización de futuras IF.
- ▶ Validar un adecuado proceso de la recepción de las producciones y los documentos que los participantes generen, con el fin de considerar una entrega de constancias sin contratiempos; si durante el proceso surgen incidencias la AE deberá resolverlas.
- ▶ Entregar las constancias de participación en los tiempos y las formas que se acordaron. La AE deberá vigilar que la entrega de constancias se lleve a cabo conforme la planeación comprometida y tendrá que asegurar alternativas en caso de presentarse alguna complicación.

Al finalizar cada uno de los momentos establecidos, la AE elaborará un informe final que contenga lo siguiente:

- Análisis de la información recolectada conforme a los aspectos a monitorear. Se sugiere utilizar como insumo la tabla 3.1.
- Datos cuantitativos de las y los participantes, así como, del personal de logística y demás involucrado.
- Identificación de acciones realizadas conforme a lo planeado.
- Descripción de problemas o dificultades que se presentaron durante la ejecución.
- Si la modalidad seleccionada para la implementación del dispositivo –presencial, no presencial o mixto– permitió la asistencia de la totalidad de los convocados.
- Si el espacio físico o la plataforma elegida para la realización de los encuentros facilitó la participación de todos los convocados.
- Selección de estrategias para subsanar problemas y dificultades.
- Recomendaciones para fortalecer aquellos aciertos que se tuvieron durante la implementación de la IF.
- Seguimiento de las áreas de mejora y de oportunidad detectadas en la IF, para el acompañamiento por parte de las áreas responsables.
- Identificación de contenidos para el fortalecimiento de la formación continua del profesorado de educación especial para la construcción y el desarrollo de estrategias que garanticen el derecho a la educación de los estudiantes de los CAM.

El informe elaborado se enviará a Mejoredu con la finalidad de recibir recomendaciones y retroalimentación sobre la implementación de la intervención formativa, a partir de los hallazgos obtenidos durante el monitoreo.

El monitoreo le permitirá a Mejoredu identificar ajustes en la implementación de la IF o una actualización de ésta.

El monitoreo funcionará como un mecanismo de retroalimentación que permita analizar el grado de cumplimiento y alcance del programa de formación continua y sus intervenciones formativas, tomando como referencia la mejora deseada, a fin de realizar ajustes en el diseño del programa y en las intervenciones formativas que se formulen el siguiente ciclo escolar (Mejoredu, 2021a: 68).

El proceso que se ha descrito no supone el trabajo exclusivo de quienes ostentan una posición de poder o autoridad, tampoco se impone de forma vertical, por el contrario, promueve la colaboración y el enriquecimiento de los saberes y conocimientos con el otro. Las posibilidades de éxito de esta IF dependen del involucramiento de los diferentes actores de la educación o de quienes convergen en un mismo ámbito de participación y responsabilidad; tal es el ejemplo de los CAM. “Involucrar significa abrir espacios de participación para la generación de ideas, la toma de decisiones y la realización de acciones en las fases del proceso” (Mejoredu, 2020: 51), por ello, la formación del docente de educación especial se tiene que convertir en un objeto de análisis, donde las pedagogías, didácticas y teorías críticas orienten las reflexiones, indagaciones, conceptualizaciones, prácticas y experimentaciones en el seno de una comunidad (Yarza de los Ríos, 2008) de aprendizaje y a través de redes profesionales, en beneficio de los estudiantes con discapacidad, bajo un enfoque de inclusión y de DDHH.

Referencias

- AEFCEM. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (s/f). *Educación Especial*. <https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html>.
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212017000200233>.
- Azcuaga, R. (director) (2015). Nora Betzabé Gordillo (temporada 2) [episodio de serie de televisión]. En Daniela Paasch (productora ejecutiva), *Maestros*. Canal Once. <<https://canalonce.mx/programas/maestros>>.
- Bello, J. y Guillén, G. (2019). *Educación Inclusiva. Un debate necesario*. Universidad Nacional de Educación <<https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>>.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 19-27. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>>.
- Bolaños, E. (2016). *La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad*. Universidad del Norte. <https://www.researchgate.net/publication/304038744_La_idea_de_los_ajustes_razonable_como_forma_complementaria_para_conseguir_la_igualdad_de_las_personas_con_discapacidad>.
- Borsani, M. (2020). *Aulas inclusivas: teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- Buenfil, D., Hernández, E. y Mijangos, S. (2017). *La formación en educación especial. Enfoque presente y futuro* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucarán. <<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C120117-I060.docx.pdf>>.
- Camacho, R. (2017). *El Centro de Atención Múltiple. Reflexión, retos y prospectivas en la mejora de la práctica docente con alumnos con discapacidad múltiple y severa*. Universidad Pedagógica Nacional. <<http://200.23.113.51/pdf/33076.pdf>>.
- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf>.
- Cappelletti, G. y Giovannini, M. (s/f). *Postítulo en Pedagogía y Educación Social. Proyecto de Práctica Profesional*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://issuu.com/tecnicaturas/docs/post_tulo_de_pedagog_a_social_-_m_ba8983f45aa8dc/30>.
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español. <<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>>.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Grupo Editorial Lumen.
- Castilla, M. (2003). Una mirada a las investigaciones en educación especial: su influencia en la formación del docente de educación especial. *Educere*, 7(22), 159-164. <<http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/educer/v7n22/articulo3.pdf>>.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. <<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909>>.
- CNDH. Comisión Nacional de Derechos Humanos (2018). *Guía con Recomendaciones para Considerar a las Personas con Discapacidad en Protocolos de Protección Civil*. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/01_Guia_DISCA_v_sept2018.pdf>.
- _____, (2020). *Informe Especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*. <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf>>.

- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.) *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>>.
- Cruz, R., Santana, E. e Iturbide, P. (2018). Profesores de aula regular frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. En R. Calixto (coord.) *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva* (17-44). Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. <<https://www.eumed.net/libros/1704/1704.zip>>.
- DEE. Dirección de Educación Especial (2021). *CuaDEErnos sobre inclusión educativa*, 2(6).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. <<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barrigaL--estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>>.
- García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revist@ electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194143011001/html/index.html#B33>>.
- García, S. (2019). *Educación especial en Nuevo León... desde algunos de sus testimonios*. Universidad Autónoma de Nuevo León; Editorial Universitaria Universidad Autónoma de Nuevo León. <<http://eprints.uanl.mx/16920/1/Santa%20Amparo%20Garcia%20Coronado%20-%20Educaci%C3%B3n%20especial%20en%20Nuevo%20Le%C3%B3n%20...%20desde%20algunos%20de%20sus%20testimonios%202019.pdf>>.
- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. Correa y E. Jiménez (coords.) *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación* (24-41). Universidad de Barcelona. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7519409>>.
- Hernández, N. (2017). *Percepción de los docentes de educación especial de CAM sobre el modelo de educación inclusiva* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=pQ8wXB&q=Percepci%C3%B3n_de_los_docentes_de_educaci%C3%B3n_especial_de_cam_sobre_el_modelo&t=search_0&as=0&d=false&a=-1&v=1>.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152. <<https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106/10216>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1E216.pdf>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Versión 2017. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf>.
- _____, (2020, 28 de abril). *Estadísticas a propósito del día del niño*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf>.
- Mara, P., Pérez, B. y Yarza, A. (compiladores) (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Facultad de Trabajo Social; Universidad Nacional de la Plata; Consejo

- Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<https://www.clasco.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>>.
- Marchesi, Á. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>>.
- Mares, A. y Lora, E. (s/f). *Los centros de atención múltiple: una mirada desde sus docentes* [ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1305.pdf>.
- Mejorada, K. (2020). *La discapacidad. Las significaciones construidas por los docentes en la escuela primaria del CAM 29 "Pedro Ponce de León"*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (s/fa). Comunidad virtual: un espacio para compartir, aprender y construir. *Blog Entre Docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidad-virtual-un-espacio-para-compartir-aprender-y-construir>>.
- _____, (s/fb). Comunidades de práctica como oportunidad para la mejora. *Blog Entre Docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-de-practica-como-oportunidad-para-la-mejora>>.
- _____, (s/fc). Comunidades virtuales: una experiencia que vale la pena explorar. *Blog Entre Docentes*. <<https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/comunidades-virtuales-una-experiencia-que-vale-la-pena-explorar>>.
- _____, (s/fd). El diálogo como fortaleza para los individuos y las comunidades. *Blog Entre Docentes*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/itinerario-sistematizacion/estacion-5-s/el-dialogo-como-fortaleza-para-los-individuos-y-las-comunidades>>.
- _____, (s/fe). La escritura colaborativa en la virtualidad. *Blog Entre Docentes*. <www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/la-escritura-colaborativa-en-la-virtualidad>.
- _____, (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- _____, (2021a). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- _____, (2021b). Criterios Generales de los Programas de Formación Continua y Desarrollo profesional Docente, y para la Valoración de su Diseño, Operación y Resultados en Educación Básica y Media Superior (CGPFCDPD- 2021). Diario Oficial de la Federación. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638012&fecha=13/12/2021>.
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/1/S2000645_es.pdf>.
- Mineduc. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2019). *Inclusión y equidad: un desafío permanente para la labor directiva. Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA8_final.pdf>.
- Molina, K. (2015). *Análisis de los derechos de las personas con discapacidad desde la teoría crítica*. Universidad de Costa Rica. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciepa/article/download/26101/26370/>>.

- Morúa, C. (2012). *Los encuentros académicos: generadores de pensamiento y de expresión democrática*. Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional de Costa Rica. <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/4230/4074>>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Guía de formación, N° 19. Serie de capacitación profesional*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf>.
- Ponce, V., Pérez-Serrano, V., López L. y Hernández, A. (2006). *La práctica y los significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco* [informe final de investigación]. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Secretaría de Educación Pública. <http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20practica%20y%20los%20significados%20educativos%20de%20los%20agentes%20de%20los%20centros%20de%20atencion%20multiple%20de%20jalisco_0.pdf>.
- Reza, R. (2019). Formación laboral de alumnos con discapacidad desde el enfoque inclusivo del nuevo modelo educativo. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.) *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (93-104). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-02-Reza.pdf>>.
- Rodríguez, H. (2020). Inclusión y equidad en la educación: avanzando hacia futuros deseables. En L. Ortiz y J. Carrión (coords.) *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (27-47). Dykinson.
- Rodríguez, S. y Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1). <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>>.
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>>.
- Salazar, L., Islas, H., Serret, E. y Salazar, P. (2007). *Discriminación, democracia, lenguaje y género*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/27894.pdf>>.
- SCJN. Suprema Corte de Justicia de la Nación (2014). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas con discapacidad*. <https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_discapacidad.pdf>.
- SEP, Conapred. Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2007). *Experiencias Exitosas de Integración Educativa*. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/todosenlamismaescuela/Experiencias_Exitosas2005_2006.pdf>.
- SEP, Conapred, OEI, MAPFRE. Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Mapfre (2014). *Experiencias exitosas de inclusión educativa. Décima convocatoria 2014*. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2015/DCNEEIE_experiencias_10_informe.pdf>.
- _____, (2015). *Experiencias exitosas de inclusión educativa. Décimo primer concurso 2015*. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Experiencias_Exitosas/EXPERIENCIAS-EXITOSAS-15-P-001-144.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. <<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>>.
- _____, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. <[https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/\(03\)%20NORMAS%20SEP/\(31\).pdf](https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/(03)%20NORMAS%20SEP/(31).pdf)>.

- _____, (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. <https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html#show_full_text>.
- _____, (2012). *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. <<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>>.
- _____, (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se Establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018>.
- _____, (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. <<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>>.
- _____, (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf>.
- _____, (2021a). Acuerdo número 32/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial para el Ejercicio Fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639628&fecha=29/12/2021>.
- _____, (2021b). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPportal_.pdf>.
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es>.
- Smyth, J. (1991). Estudios. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300. <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>>.
- Suárez, D. (2005). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Revista Trayectoria Práctica Docente en Educación Artística*, 3. <<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/332>>.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17). <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228>>.
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94. <<https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>>.
- Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (coords.) *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s/f). *La UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos*. <<https://es.unesco.org/udhr>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11*. <<https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>>.

- USICAMM. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021, 12 de marzo). *Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas*. <https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDdocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf>.
- Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 74-93. <<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248005.pdf>>.
- Zúñiga, R., Mejía, M., Fernández, B. y Duarte, I. (2015). Sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. *Docencia*, (55). <<https://docplayer.es/52753394-Sistematizacion-de-experiencias-una-instancia-colectiva-de-construccion-del-saber-pedagogico-docencia-hacia-un-movimiento-pedagogico-nacional.html>>.

Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple.
Intervención formativa es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.
Junio de 2022



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDUCATION
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-45-3



9 786078 829453

ISBN: 978-607-8829-74-3



9 786078 829743