

Hacia un modelo para la construcción de buenas prácticas docentes de educación básica en contextos de vulnerabilidad social y educativa: el caso de una escuela primaria de Ciudad de Victoria, Estado de Tamaulipas, México.

Luis Iván Sánchez Rodríguez. (isancher@docentes.uat.edu.mx) | Doctor en Educación.

Amelia Castillo Morán (amoran@docentes.uat.edu.mx) | Dra. © en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural.

Robert Baar (baar@uni-bremen.de) | Doctor en Educación.

RESUMEN

Las instituciones escolares representan para muchos padres de familia la concreción de sus expectativas para que sus hijos e hijas no solamente puedan insertarse al sistema educativo, sino también para permanecer y acceder al conocimiento que les permita transitar por los diferentes niveles del propio sistema. Sin embargo, algunos estudiantes por situaciones no deseadas, presentan un conjunto de características que les limitan sus procesos formativos y deben ser atendidos de manera diferenciada aún dentro del propio centro escolar. Esta situación conlleva a otro tipo de prácticas escolares y docentes para atender a una población en situación de vulnerabilidad social y educativa. En este escenario se avanza aquí en la formulación de un modelo de atención e intervención que permita a los docentes construir y desarrollar buenas prácticas en estos contextos. La experiencia de práctica docente fue desarrollada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) al interior de una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico, los que constituyeron la población objeto de trabajo.

PALABRAS CLAVE

Buenas prácticas, educación básica, vulnerabilidad social, vulnerabilidad educativa, Inclusión.

INTRODUCCIÓN

La 'buena práctica' que aquí se presenta, desarrollada en una institución escolar de educación primaria en Tamaulipas, México, parte por asumir que, sin analizar, sistematizar y compartir los conocimientos adquiridos en experiencias de intervención educativa con estudiantes en situación de vulnerabilidad social y escolar, se resiente la transmisión de la memoria institucional al servicio del aprendizaje continuo. Sin intercambiar las experiencias, se pierde "la oportunidad de mejorar las prácticas", y ello es tanto más sensible cuando se trata de la educación de la primera infancia. De ahí la importancia que la UNESCO le da al análisis y difusión de buenas prácticas en y para el desarrollo sostenible en la primera infancia lo que se ha traducido en la publicación de un volumen con 12 ejemplos de programas que se ocupan de la primera infancia en entornos y prácticas de educación para el EDS [desarrollo sostenible] (2012, p.7).

El ser una experiencia que arroja resultados positivos frente a problemas y/o desafíos que se presentan en la vida cotidiana de personas e instituciones, tipifica a las buenas prácticas, las que, por lo mismo, se convierten en una experiencia que pueden servir de modelo para otro/as interesados/as en sus propios contextos vitales (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016). Una buena práctica debe cumplir con algunas de las características que se mencionan a continuación:

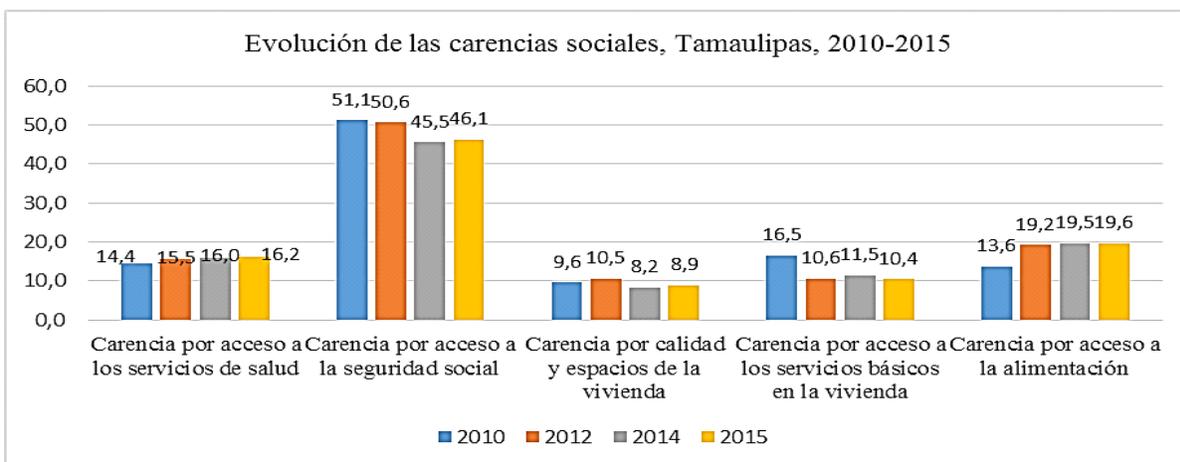
- presenta un resultado valioso para el usuario
- es sencilla y simple.
- emerge como respuesta a una situación que es necesario modificar o mejorar.
- es pertinente y adecuada al contexto local en donde se implementa
- es sostenible en el tiempo (puede mantenerse y producir efectos duraderos)

- fomenta la replicación de la experiencia en una situación distinta, pero con condiciones similares
- es innovadora (entendiendo que la innovación no sólo implica una nueva acción, sino que puede ser un modo diferente y creativo de realizar prácticas tradicionales o de reorganizarlas).
- considera elementos de evaluación de resultados, retroalimentación de las acciones y reorganización de ellas a partir de lo aprendido (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016).

La difusión de las buenas prácticas "recoge y valora el trabajo, los saberes y las acciones que realizan las personas en su trabajo cotidiano, permitiendo generar conocimiento válido empíricamente, transferible y útil" (Comunidad de Prácticas en APS Nodo Chile, 2012-2016). Más específicamente aún, UNESCO revela que su difusión ayuda a los distintos interesados a llevar a la práctica la educación para el desarrollo sostenible y fomenta el intercambio de experiencias en todo el mundo (2012).

La práctica docente aquí expuesta se inserta en la región Noreste de México, específicamente en Ciudad Victoria perteneciente al Estado de Tamaulipas, el cual cuenta con una población de 3,441,698 habitantes, la que corresponde al 2.9% de la población del país. Las características en relación al acceso a la alimentación, a la vivienda, a la seguridad social, a los servicios de salud y al rezago educativo que presenta el estado, muestran altibajos, sin embargo, los niveles más bajos se corresponden con las carencias por acceso a los servicios básicos en la vivienda, como los muestran en la gráfica siguiente los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018).

Gráfica 1. Evolución de las carencias sociales en Tamaulipas, 2010-2015 de CONEVAL.



Fuente: Estimaciones del CONEVAL, 2017.

La distribución de la población de Tamaulipas está dividida geográficamente en zona urbana, con 88% y zona rural, con 12%. El promedio de la escolaridad se ubica en 9.5 grados, es decir un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2018). En cuanto a la población estudiantil atendida ésta fue de 385,332 alumnos, dividida en 189.096 mujeres y 196.236 hombres (SEP, 2018). De la población escolar que conforma el sistema educativo tamaulipeco, 21.823 estudiantes son atendidos por los *Centros de Atención Múltiple (CAM)* o las *Unidades de Servicios y Apoyos a la Educación Regular* conocidas como USAER (INEE, 2014), las cuales están insertas en las instituciones de Educación Básica, Preescolar y Primaria y Secundaria, como una instancia técnico operativa de la Educación Especial, integrada por un Director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. Este equipo mantiene relación y apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garantizan una atención de calidad en los estudiantes y, en especial, a aquellas niñas y niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y, sobretodo, que se encuentran en riesgo de exclusión. En cuanto a la población atendida por estos Centros o Unidades que forman parte de la Educación Especial, se caracteriza por formar parte de la tipología de discapacidades predominantes en el sistema educativo mexicano: ceguera, baja

visión, sordera, hipoacusia, discapacidad intelectual, aptitudes sobresalientes u otras condiciones, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Población de educación especial atendida por el SEM.

Educación especial

Concepto	2000	2006	2012	2013	2014	2015	2016 ^u
ALUMNOS							
Población atendida¹	431 477	384 393	513 154	532 529	563 976	579 460	600 263
Población atendida por área²	272 774	188 678	304 490	324 457	359 777	405 485	551 015
Ceguera	1 847	1 433	1 969	1 920	2 142	2 094	2 131
Baja Visión	3 156	3 816	4 785	5 269	5 671	6 301	6 368
Sordera	5 762	4 662	5 359	5 305	5 036	4 519	4 402
Hipoacusia	7 231	10 173	7 941	7 964	8 383	9 063	9 181
Discapacidad Motriz	11 241	15 238	16 470	16 644	17 571	17 859	18 673
Discapacidad Intelectual	66 465	86 023	100 379	103 032	106 842	110 010	115 755
Aptitudes Sobresalientes	6 327	3 344	53 672	51 219	37 456	32 149	34 709
Otras Condiciones	170 745	63 989	113 915	133 104	176 676	223 490	359 796

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017.

MARCO CONCEPTUAL

Las instituciones escolares de educación básica enfrentan un conjunto de desafíos relacionados con los procesos de inserción, retención y conclusión de sus estudiantes (Castañeda, 2014). Si bien éstas realizan esfuerzos para atender las necesidades de los colectivos estudiantiles en esos procesos, muchos y muchas docentes de forma particular, diseñan e implementan estrategias integradoras y obtienen resultados valiosos para atender a estudiantes que se ven afectados por cuestiones de origen, situación social, condición económica, entre otros factores, convirtiéndolos social y educativamente en sujetos vulnerables (Sánchez-González y Egea, 2011). Este tipo de esfuerzos que realizan los y las docentes son poco sistematizados, documentados y difundidos hacia los colectivos docentes. En este escenario y derivado de la observación directa del trabajo de éstos, de la revisión de sus materiales de trabajo y de los resultados obtenidos, se han identificado un conjunto de elementos, procedimientos e instrumentos que dan forma a sus prácticas y que permiten construir un modelo de atención e intervención para aquellos grupos de estudiantes más necesitados.

En el caso de Chile, se ha institucionalizado la observación de las prácticas docentes con especial énfasis en las dimensiones de estrategias de enseñanza y ambiente propicio para el aprendizaje, como lo señala Preiss (2014). Este mismo autor, junto a otros colegas, desarrollaron una *Pauta de Observación de Buenas Prácticas Docentes* (PBPD), “que tiene como objetivo la identificación de episodios de la clase en que se observan buenas prácticas docentes” (2014). Las observaciones de las buenas prácticas docentes contienen, entre otras, las siguientes variables: relacionar lo cotidiano, relacionar los contenidos previos, estrategias de resolución de problemas, uso del error, evaluación formativa/procesual, uso creativo de recursos, explicitación de los procesos de razonamiento, integración de contenidos y trabajo colaborativo. En cuanto a ambientes propicios de aprendizaje, se considera: reconocimiento y estímulo, vínculo profesor-alumnos, motivación del profesor, participación espontánea, comunicación no verbal y espacio para la participación, manejo de la diversidad (Preiss, et. al., 2014, p. 5-6).

No obstante lo anterior, hay que reconocer que no existe un modelo único que determine el camino a seguir para construir experiencias exitosas de parte de los y las docentes para atender situaciones que afectan la dinámica de una

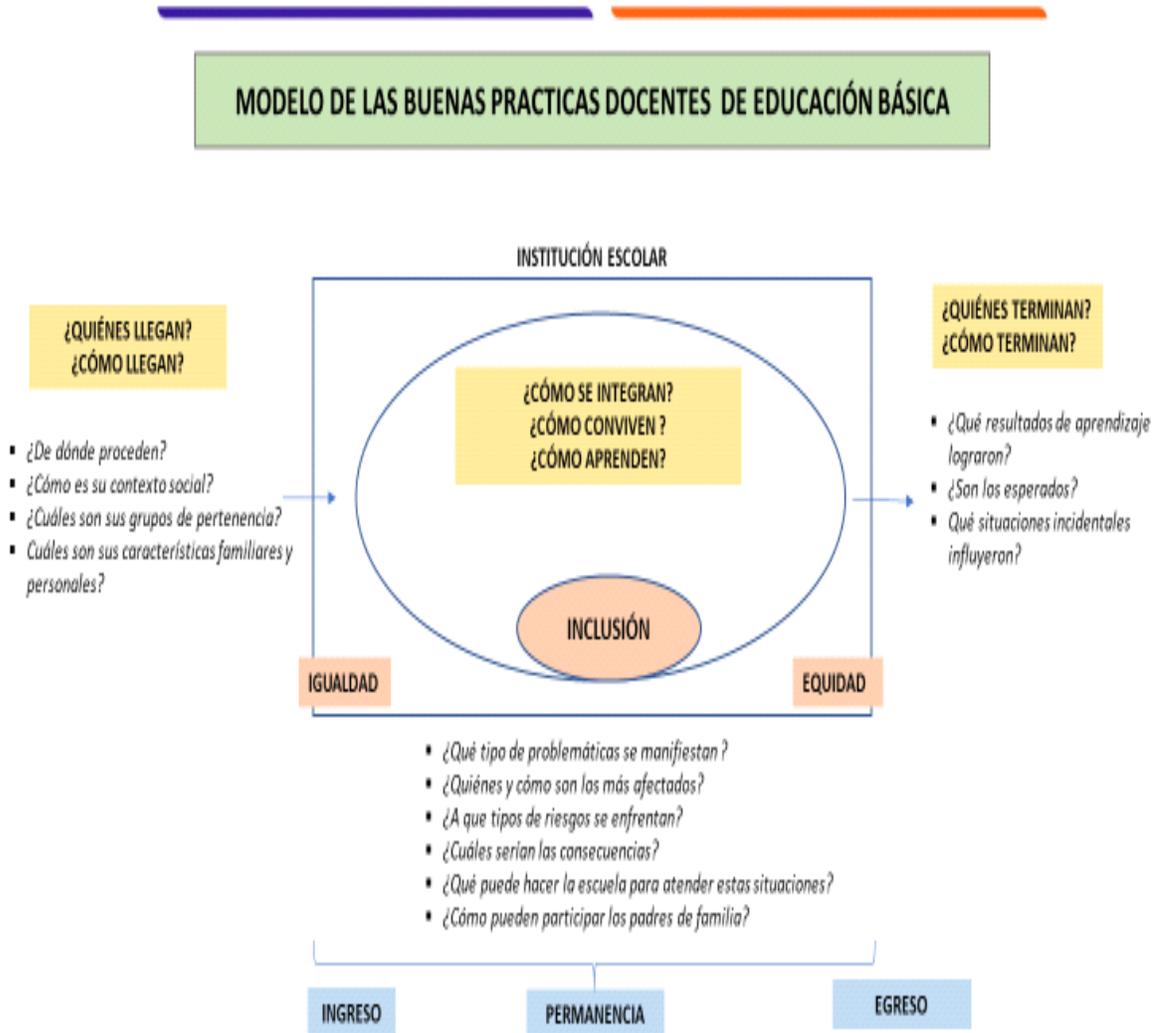
institución escolar en sus procesos y en los sujetos que la integran, principalmente los estudiantes (Correa y Álvarez, 2011). Sin embargo, desde la perspectiva empírica es posible construir un escenario interpretativo, contextual e interventivo (Carballeda, 2007). La escuela más allá de ser concebida como un espacio interactuante entre sujetos es también posibilitadora de adquisición y construcción de conocimientos significativos y útiles, generadora de oportunidades de accesibilidad, de logro académico y de construcción de trayectorias formativas en una institución escolar o a lo largo de todos los niveles del sistema educacional. Esta comprensión requiere un tipo de gestión educativa consonante con un núcleo de creencias básicas y supuestos compartidos que indican el tipo de organización que se desea y que condicionan la comprensión, las reglas y los comportamientos requeridos (Swieringa & Wierdama, 1995). Aquí se propone que este núcleo de creencias y supuestos compartidos debieran incluir el principio de igualdad, el principio de inclusión y el principio de equidad (UNESCO, 2009).

Por *principio de igualdad* social y educativa (y dependiendo de las normativas nacionales) todos los ciudadanos en el rango de edad del nivel educativo que les corresponda de la educación básica tienen derecho a su inserción en las instituciones escolares (UNESCO, 2017). Si bien es cierto que este principio difícilmente se logra en su totalidad, al menos los que logran acceder a una institución escolar debieran llegar en igualdad de condiciones. Se reconoce que esto no sucede así y ello conlleva a un conjunto de situaciones que directa o indirectamente influyen en el desempeño de los/las estudiantes y de la institución. Por ello para una institución escolar y para sus docentes resulta fundamental responder a interrogantes como *¿Quiénes llegan?* y *¿Cómo llegan?* El conocimiento de los sujetos escolares permite identificar y atender las necesidades estudiantiles de forma preventiva y correctiva y con ello determinar los caminos a seguir para una inserción pertinente en la institución escolar (Arriaga, 2015). Pertener a una institución escolar debe representar, por una parte, para los educandos la posibilidad de aprender lo sustantivo del currículo escolar, y por la otra, para los docentes, tratar y atender de forma incluyente a todos los estudiantes en las tareas formativas.

Propiciar el *principio de inclusión* conlleva a dar respuesta a un conjunto de cuestionamientos sobre el estudiantado, como los siguientes: *¿Cómo se integran?* *¿Cómo conviven?* y *¿Cómo aprenden?* Estas interrogantes permiten identificar problemáticas sustantivas, los grupos referenciales incidentales, riesgos, consecuencias y el diseño, implementación y valoración de acciones potenciadoras en torno a los sujetos escolares en formación (Queupil & Durán del Fierro, 2018). La trayectoria de los y las estudiantes en la institución escolar, además de ir acompañada en sus procesos de inserción y aprendizaje durante su permanencia, ha de ser sumamente significativa en el momento de su egreso. Este paso hacia otro nivel educativo no solamente representa la conclusión de una trayectoria formativa, sino también la suma de un conjunto de experiencias educativas, de socialización, de igualdad, de inclusión, pero sobre todo de equidad (Queupil & Durán del Fierro, 2018).

Cuando se habla del *principio de equidad* se hace referencia a que todos los y los estudiantes, independientemente de sus características, condiciones y situaciones, no solamente hayan tenido la oportunidad de acceder y permanecer en la escuela, sino que además hayan logrado los objetivos y competencias curricularmente explicitados (Amador, 2016). Cuestionamientos como *¿Quiénes terminan?* y *¿Cómo terminan?* ayudan a dilucidar cuáles han sido los resultados de aprendizaje, si son los esperados y cuáles han sido las situaciones incidentales en ellos (Amador, 2016).

Tabla 1: Componentes para un modelo de buenas prácticas docentes



Fuente: elaboración propia

Sobre la base de los componentes del modelo que se muestra en la tabla 1, se plantean los momentos de actuación que van guiando metodológica e instrumentalmente al profesorado en la identificación de los insumos sustantivos para diseñar, implementar una buena práctica y valorar los resultados de la misma.

En un escenario de igualdad, inclusión y equidad, parte sustantiva de toda práctica docente es el conocimiento del *Contexto*. Es determinante

la identificación y delimitación el entorno geográfico y social del centro escolar, ello posibilita tener referencia sobre la capacidad de atención y actuación de la institución. Toda práctica docente para ser exitosa precisa de tener claro el ambiente de actuación de los sujetos referenciales sobre los cuales se desea incidir efectiva y positivamente. Lo anterior es posible determinar a través del *Diagnóstico*. Éste es factible llevar a cabo teniendo como referencia factores relacionados con la caracterización de los estudiantes, así como su

situación escolar. En cuanto a lo primero es posible conocer la procedencia del estudiantado, su contexto de origen y actual, así como también los grupos sociales y/o étnicos de referencia. Esto permite tener una visión de sus características familiares y personales lo que hace posible determinar sus distintividades. Otro factor de diagnóstico, lo constituye la situación escolar que facilita identificar factores que posibilitan o limitan la integración de los alumnos y las alumnas en el centro escolar, determinando los riesgos y consecuencias que pueden afectar al estudiantado. Incidir de forma efectiva en el mejoramiento de las situaciones, condiciones y aprendizajes de los estudiantes requiere el instrumentar estrategias de intervención sobre las problemáticas previamente identificadas para que, a través de un conjunto de acciones sistematizadas, se pueda llegar a resultados que mejoren los procesos de igualdad y equidad en el marco de la inclusión. Otro factor sustantivo de una buena práctica docente, es la evaluación de los resultados obtenidos; éstos han de ser significativos tanto para alumnos, docentes, padres de familia y para la propia institución escolar.

Desde el posicionamiento teórico-epistemológico de la educación, se considera que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro/a y alumno/a, que no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos formativos que tienen lugar dentro del salón de clases, y que, además, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carranza Peña, 2008). Así entonces, la buena práctica docente a la que se hace referencia en este documento, se orienta al campo de análisis de la inclusión, equidad y a la calidad educativa en contextos precarios, ya que buscó mejorar la atención en grupos vulnerables junto con preguntarse cómo se puede abordar el trabajo pedagógico para posteriormente plantear una educación de calidad a los estudiantes de Educación Básica, contemplando las características que presentan los alumnos y alumnas en relación al desarrollo de su aprendizaje, social y cognitivo. La práctica que se identifica en el contexto Tamaulipeco cobra importancia, porque da respuesta a un sector estudiantil que se encuentra en una situación de vulnerabilidad y que responde a los planteamientos de las políticas educativas

nacionales sobre el desarrollo de las facultades del ser humano de forma armónica, como se inscribe en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en recomendaciones internacionales, como lo es la “Convención de Salamanca” en la conferencia mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” en la que se plantea que:

“las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.

Con lo anteriormente expuesto se identifica la concreción de una realidad que está siendo desarrollada bajo una serie de criterios y que es relevante ubicarla, primero para ser reconocida y, segundo, porque puede ser adaptada y abordada con algunos elementos que, contextualizados, pudieran tener impactos positivos. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) el foco se desplaza desde la semántica de necesidades educativas especiales a derechos de las personas con discapacidad, lo que torna imperativa la consideración de una educación basada en principios de igualdad, equidad e inclusión. Considerando que una buena práctica es una experiencia que se desarrolla con resultados positivos, siendo eficaz y útil en un contexto concreto, contribuyendo al afrontamiento, regulación, mejora o solución de problemas y/o dificultades que se presenten en el trabajo diario de las personas en los ámbitos clínicos, de la gestión, satisfacción usuaria u otros, pudiendo esta experiencia servir de modelo para otras organizaciones escolares.

IMPLEMENTACIÓN

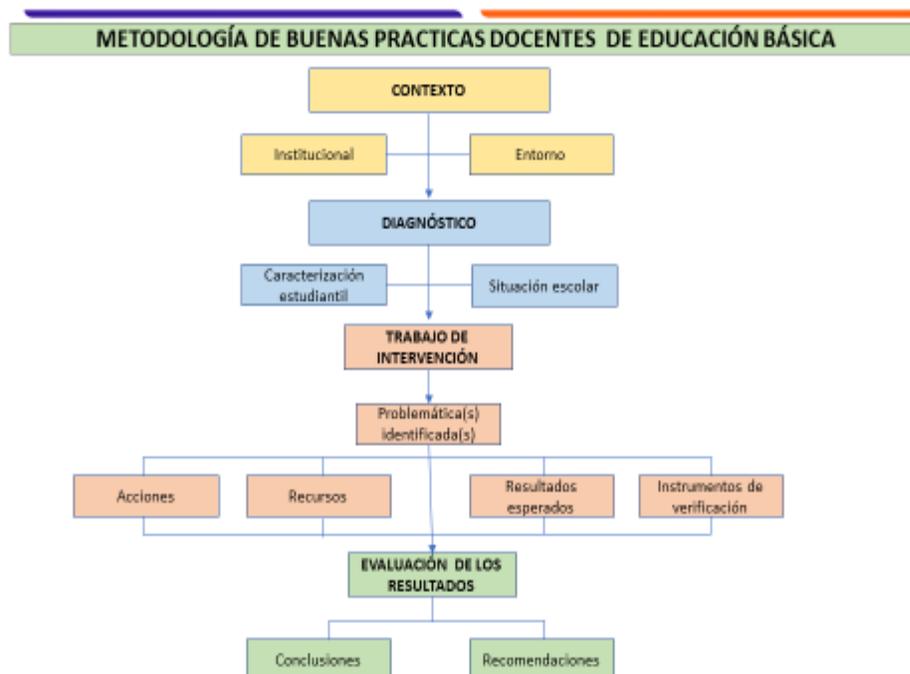
La práctica que se describe a continuación ha sido desarrollada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) al interior de una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico. El alumnado es de condición social baja, de familias numerosas, los empleos de los padres de familia son diversos y de remuneración baja. El entorno geográfico de la institución y de los hogares de residencia de los estudiantes es de tipo periférico. Los/as alumnos/as presentan

problemáticas relacionadas con su integración y convivencia escolar, déficit de atención, discapacidad visual y física y problemas de aprendizaje.

La experiencia fundada en el modelo de las buenas prácticas docentes en Educación Básica, contó con la participación directa de una Maestra (quien también asumió la dirección y liderazgo de la experiencia) y la colaboración de 6 profesoras de diferentes grados escolares, las que conjuntamente desarrollaron estrategias de intervención para integrar y apoyar a los alumnos en situación de vulnerabilidad. El perfil de la maestra líder es

Licenciada en Educación Especial, egresada por la Benemérita Normal Federalizada de Tamaulipas y Maestra en Investigación Educativa, por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Durante el ciclo escolar 2017-2018 a esta Maestra y las otras docentes colaboradoras se les presentó y capacitó en el Modelo, solicitándoles que llevaran a cabo todos los momentos de trabajo metodológico e instrumental que este implica.

Tabla 2: componentes de una metodología de buenas prácticas



Seguendo los componentes del modelo mostrados en la tabla 2, las docentes documentaron, registraron y analizaron en determinados periodos de tiempo, haciendo una práctica reflexiva que les permitió, corregir, integrar, adaptar y modificar nuevos elementos para plantear los principios del Modelo en su práctica docente de manera individual y con ello, impregnar el trabajo de otros docentes.

Las maestras identificaron mediante un diagnóstico las características que presentan los/as estudiantes en la forma de aprender, en el que se precisa las acciones que debieran de ejecutarse de manera individual y de forma grupal; posterior a ello desarrollaron adecuaciones en las clases que abordarían en el grupo para que los estudiantes con alguna situación de dificultad en el aprendizaje lo hagan a su ritmo; en algunos momentos salen del salón donde están con sus compañeros para

que realicen las actividades, ya que es necesario hacer modificaciones para el trabajo específico.

En su contexto, ésta es una práctica que no solamente atiende las limitaciones de aprendizaje y rendimiento de los/las estudiantes, sino también los principios de igualdad y equidad en un marco de inclusión social y escolar tendientes a ofrecer educación de calidad. Los resultados han tenido un efecto incidental positivo tanto en los/as estudiantes, como en los padres de familia y el centro escolar mismo.

Aunadamente la efectividad de esta práctica ha impregnado a otros/as docentes en el mejoramiento de su trabajo y en la implementación de estrategias para atender la diversidad y la inclusión. Es de destacar que la institución educativa donde se realizó la experiencia, especialmente a través de sus docentes, se encuentra sumamente comprometida en la formación de los estudiantes, independientemente de sus características, situaciones y condiciones sociales, personales, familiares y escolares.

Uno de los insumos principales que son utilizados en la experiencia de la construcción de la buena práctica en el momento de la intervención, es sin duda, la planeación didáctica. En ella, se retoma la planeación del docente de grupo regular, adecuando los contenidos programáticos que se abordarán en el trayecto de la semana. Tales ajustes son registrados en el apartado Adecuaciones Curriculares del formato de planeación empleado por las maestras, todas ellas parten de la necesidad específica de cada alumno/a, tomando en cuenta las habilidades y áreas de oportunidad que se busca desarrollar en los niños y niñas. De esta manera, se sustituyen, omiten o modifican los contenidos que los docentes de grupo regular observarán en el transcurso de su práctica pedagógica semanal. La maestra líder brinda orientación y acompañamiento al/la docente regular al momento de la aplicación de la planeación y de los exámenes a que haya lugar. Además de contemplar la planeación como uno de los insumos fundamentales del trabajo docente, la maestra que asumió la dirección utiliza material concreto (mismo que comparte al colectivo en general) para llevar a cabo sus actividades. Parte de esos recursos son: rompecabezas, loterías, dados, pelotas, juegos de ensamblado e insertado, plastilinas, acuarelas, pinturas digitales, juegos de

mesa, palillos chinos, entre otros. El empleo de cada uno de ellos conlleva un propósito educativo, que busca desarrollar alguna habilidad específica que necesitan los alumnos y alumnas.

Sin lugar a dudas la herramienta indispensable en la labor docente es la capacidad de establecer relaciones interpersonales de camaradería y respeto con sus pares, y de confianza con los padres de familia. Es necesario fortalecer el enfoque humanista de la labor del profesorado, sobre todo en el nivel de Educación Básica y del Área Especial, procurando que las y los estudiantes estén cubiertos por la atención de un equipo de apoyo eficiente, que colabora en el desarrollo armónico de todos los niños y niñas que presentan discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

A nivel institucional, se realizó una reunión con personal de la USAER y con padres de familia para identificar las características de las niñas y niños y organizarlos en subgrupos, de acuerdo al nivel de competencias curriculares alcanzadas por cada uno de ellos y ellas. Sobre esa base se desarrollaron las estrategias didácticas:

Actividades desarrolladas

Cuenta cuentos

El objetivo de la actividad es que los niños y niñas puedan desarrollar su habilidad cognitiva en relación al lenguaje, mediante objetos que apoyen la imaginación para el desarrollo de secuencias. Se utilizan 3 cajas en las que se colocan de la siguiente forma: *Personajes, Escenarios, Objeto*. Los niños y niñas van tomando dos personajes, un escenario y un objeto, con ellos inician construyendo su cuento. Se inicia de forma grupal entre todos, después se realiza de forma individual y van argumentando, primero se realiza un ensayo para que no se sienta presionados y conforme van avanzando van disfrutando la actividad, según sea el avance de las sesiones de subgrupos al finalizar lo realizan recordando las etapas del cuento para que lo escriban y lo ilustren en su libreta o material disponible y puedan comentarlo en casa. Con algunos niños y niñas esta actividad aporta también en el aspecto de la socialización. Importa relevar, además, que los estudiantes manifiestan especial interés por esta actividad, llegando incluso a solicitarla en continuas ocasiones.

El cubo mágico

El objetivo de esta actividad es desarrollar habilidades de pensamiento matemático mediante material concreto para la realización de problemas que impliquen operaciones básicas, suma, resta y multiplicación. Es necesario una caja forrada y se le coloca material desplegable (se elabora por la maestra) con los signos y números. La estrategia comienza lanzando el cubo en dos ocasiones para que puedan salir números. Con grupos de grados pequeños, favorece el reconocimiento de números y para grados superiores, contribuye a que mentalmente puedan desarrollar esa habilidad lógico-matemática. Después de realizarlo en el cubo, se van a comprobar si la operación se realizó de forma correcta, mediante palitos y fichas realizan repartos y verifican si la respuesta fue correcta. La estrategia se realiza de forma permanente para dar seguimiento y evaluar el nivel de avance.

Campaña de sensibilización

El objetivo es sensibilizar a los integrantes de la comunidad educativa, niños/as, docentes y padres de familia, para fomentar que respeten los derechos de los niños y las niñas con capacidades diferentes. La estrategia se desarrolla en reuniones con los adultos responsables en las que se explica qué es una discapacidad, los orígenes, las dificultades que enfrentan y las expectativas de los padres. Con los niños y niñas se realiza por medio de juegos que impliquen el diálogo y la interacción con todo el grupo. En Tamaulipas se conmemora desde 1995 y por decreto, el mes de la Educación Especial. Año con año, durante el mes de marzo se realizan actividades que contribuyan a la difusión de la Educación Especial y la Inclusión al exterior de la Escuela, a la valoración de la importancia que tiene esta modalidad educativa y de las formas de reconocimiento que se pueden tener para los niños y niñas con discapacidad; la campaña se realiza en calles, cruceros, tiendas y lugares por donde circulen personas.

RESULTADOS

En las prioridades en educación definidas en la Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015, "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", se plantea la eliminación de las disparidades al acceso a todos los niveles de enseñanza y la generación de medidas para revertir

los efectos secundarios que se producen de tales disparidades. Por ello se han planteado diferentes acciones encaminadas a lograrla, entre las que se cuenta el trabajo docente mediante un enfoque de educación inclusiva. La situación de la inclusión educativa en el Sistema Educativo Mexicano por parte de niños y niñas con capacidades diferentes, es muestra de la garantía de su derecho, pero también evidencia que existen escenarios en los que los y las docentes desarrollan su capacidad, habilidades y profesionalismo para que dichos estudiantes se sientan parte del grupo y no únicamente incluidos, y además que ellos puedan superar sus barreras para enfrentar cambios. La práctica desarrollada por la maestra que lideró la experiencia expuesta, mostró resultados en lo cuantitativo como en lo cualitativo. En el plano de lo cuantitativo algunos datos significativos demostraron que superior al 80% fue la participación e involucramiento de los padres de familia en el proceso formativo de sus hijos, 10 estudiantes con debilidad visual fueron atendidos clínicamente y se elaboró material didáctico especial, para 3 alumnos con discapacidad física se adecuaron 3 espacios para su atención, se colocaron señaléticas especiales, los índices de asistencia se incrementaron al 95%, los estudiantes mejoraron su promedio escolar al 80 en la áreas de las ciencias naturales y ciencias exactas; los 50 alumnos lograron tener promedios escolares acreditables superiores al 8 lo que les permitió concluir el ciclo escolar y pasar a los siguientes grados. En cuanto a los resultados de tipo cualitativo los/as alumnos/as aumentaron su interés por asistir con mayor regularidad a la escuela. Hubo estudiantes para los que, incluso habiendo sido dados de alta clínicamente, el trabajo pedagógico realizado representó un andamiaje determinante en su recorrido escolar para enfrentar las barreras de aprendizaje. Con la implementación de la práctica desarrollada, se logró que los 50 estudiantes atendidos por la maestra y 150 más de la escuela primaria, cuenten con acompañamiento y monitoreo pedagógico profesional. En relación a los docentes, aunque no es un trabajo sencillo, para la maestra líder y las maestras colaboradoras representó *"una forma de aportar a la vida de otros, uniendo esfuerzos y dando reconocimiento a la Educación Especial que no es fácil"*. Es importante destacar que, por el trabajo realizado constantemente durante 18 años por la maestra, en su aceptación y respeto de la diversidad de los niños en la escuela, ella ha

desarrollado una mirada diferente. Para el personal docente que también colaboró ha sido importante conocer las tipologías estudiantiles, sus desempeños y sus condiciones desde la perspectiva socializadora, integradora, formular diagnósticos y aplicar estrategias de mejoramiento para el desempeño estudiantil en el marco de trabajo colaborativo. El mejor resultado para el profesorado es el conocimiento teórico, metodológico e instrumental aplicado en la atención y resolución de una problemática de vulnerabilidad estudiantil. En cuanto a los padres de familia prioritariamente vinculados con el personal de la institución esta experiencia constituyó un camino de confianza, de certidumbre y de apoyo para continuar con la educación de sus hijos e hijas, no obstante, las dificultades que ellas y ellos deben sortear continua y cotidianamente. Para la institución, experiencias como ésta le ayudan a fortalecer su carácter de centro de interacciones sociales y de aprendizajes sin exclusiones, favoreciendo el cumplimiento de su responsabilidad con la sociedad.

La práctica docente que se construyó resulta relevante, porque tiene posibilidad de incidir de manera directa en las expectativas y trayectorias estudiantiles, logrando dar una educación de calidad y a la vez inclusiva dentro de las instituciones del sistema educativo mexicano. No obstante que los resultados obtenidos son valiosos, también es importante señalar algunas situaciones a tomar en cuenta en la construcción de nuevas experiencias.

Es preciso entonces tener en cuenta la importancia de las relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa para establecer procesos de comunicación y colaboración permanente; propiciar el trabajo colaborativo y corresponsable para la articulación de acciones y liderazgos, la apropiación de los propósitos educativos, el compartir metas comunes, la inclusión de todos los actores de la comunidad educativa y social; el ejercicio del liderazgo directivo para promover una visión compartida y procurar el beneficio colectivo más allá del individual; la formación y actualización para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en la implementación de procesos de enseñanza no convencionales; eficiencia en el uso y distribución del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje; conocimiento, administración y uso de los recursos existentes; aplicación de políticas y prácticas incluyentes para

la atención de la diversidad y vulnerabilidad.

Los aspectos señalados y retomados en el camino de la experiencia llevada a cabo, contribuyen en mucho a construir concepciones del profesorado y la comunidad escolar en relación a la diversidad en los/as alumnos/as y sobre las acciones que se realizan para garantizar el acceso, permanencia y egreso del alumnado en su totalidad y sin discriminaciones, considerando sus necesidades de todo tipo. Las buenas prácticas docentes entonces permiten dar cuenta de la manera en que la escuela se encamina hacia los principios de la igualdad, la inclusión y la equidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El implementar el modelo en la experiencia y la práctica descrita, permite que la inclusión educativa sea una posibilidad para las instituciones escolares del sistema educativo mexicano, de modo tal que experiencias como éstas requieren ser analizadas para posibles réplicas y para ampliar más las posibilidades de este enfoque metodológico, ello tanto más cuanto la concepción para la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad se encuentra en relación directa con las oportunidades que cada país le ofrece a sus ciudadanos, de manera que, en un contexto socio-pedagógico único, sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de ciudadano más actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana. La experiencia propuesta como una buena práctica docente resume su consistencia en los siguientes referentes marco que le posibilitan su réplica en otros sitios y contextos:

a) el análisis contextual: que aporta elementos para orientar y dar sentido a la toma de decisiones sobre aquellos ámbitos del entorno educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse para su mejora, ubica la realidad escolar desde su singularidad y complejidad e involucra, en lo posible, a los diferentes actores que participan en el proceso, confiriéndole un sentido democrático;

b) la planeación y organización de las estrategias y los apoyos: que cobra sentido y relevancia cuando se establece colegiadamente para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el momento del

análisis del contexto escolar, áulico y socio-familiar, cuando proyecta de manera creativa, innovadora y contextualizada acciones para mejorar en los estudiantes su realidad en la escuela y el aula;

c) implementación, seguimiento y sistematización de las estrategias y apoyos: este momento de trabajo implica movilizar los recursos existentes en el aula, la escuela y la familia para impactar en la intervención hacia los estudiantes a través de acciones diversificadas en el tiempo y el espacio escolar para lograr resultados valiosos; y

d) evaluación de las estrategias y apoyos: esto como proceso que contribuye a mejorar y reorientar las acciones que se realizan para favorecer al estudiantado y propiciar la transformación de los contextos escolar, áulico y socio-familiar en ambientes integradores e inclusivos, con impacto positivo en el logro educativo.

En un entramado articulador la educación básica principalmente asume los principios de la educación inclusiva, para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y jóvenes que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad o entorno; es decir, implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se aplican políticas y se desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los sujetos sustantivos del sistema escolar.



REFERENCIAS

- Amador, C. (2016). Algunas reflexiones sobre la equidad en la educación y su contexto en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12).
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31),-63-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4780/478047207007/>
- Carballeda, A. (2007) *Escuchar las Prácticas. Editorial Espacio*. Buenos Aires.
- Castañeda, G. (2014). Los desafíos de la educación en México. *Hechos y Derechos*, 1(21). Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7009/8945>.
- Comunidades prácticas APS. (2016). *¿Qué es una buena práctica?* Obtenido de <http://buenaspracticaps.cl/que-es-una-buena-practica/>
- CONEVAL. (2018). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Obtenido de <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Tamaulipas/Paginas/carencias-sociales20102015.aspx>
- Convención Internacional de los Derechos con Discapacidad (2006) <http://www.convenciondiscapacidad.es/>
- Correa, S., Correa, A. & Álvarez, A. (s.f.). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- García, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*, 1-15.
- INEE. (2014). *Panorama Educativo de México. La educación especial*. México, Recuperado de http://inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2014/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2013-2014/2014_ED__%201.pdf
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., & Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2).
- Queupil, J., & Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Sánchez-González, D., & Egea-Jiménez, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales: Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. *Papeles de población*, 17(69), 151-185. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000300006&lng=es&tlng=es
- SEP. (2018). *Planeación. Principales cifras*. Obtenido de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. F. (1995). *La organización que aprende*. México: Adison – Wesley
- UNESCO. (2017). *Oficina de la UNESCO para America Latina y el Caribe*. Obtenido de La educación inclusiva: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- UNESCO. (2009). *Oficina de la UNESCO para America Latina y el Caribe*. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa