

**Omnia** Año 23, No. 3 (septiembre-diciembre, 2017) pp. 58 - 75  
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856  
Depósito legal pp 199502ZU2628

## **Evaluación de una estrategia de innovación educativa centrada en la inclusión y la equidad en México**

***Marcos J. Estrada Ruiz***

### **Resumen**

El artículo reporta el resultado del acompañamiento evaluativo realizado al proyecto “Ambientes escolares para la inclusión y la equidad”. Fue una estrategia de formación implementada con directores de escuelas de educación básica en el estado de Sonora, México. Por el tipo de proyecto, se propuso un acompañamiento cualitativo centrado en observaciones y entrevistas, bajo cuatro etapas o momentos evaluativos siguiendo el modelo CIPP. Ubicados teóricamente en el marco de las innovaciones educativas, la inclusión y la equidad en educación, los datos de la evaluación muestran, entre otros hallazgos, que la integración, para los actores involucrados, la conciben en el marco de las “discapacidades” en general. Al abrir la perspectiva hacia una comprensión más abarcadora, desde la idea amplia de inclusión educativa, irrumpen una serie de problemáticas que se tienen que atender en términos formativos provenientes del contexto, y que no fueron retomados en el proceso. Mostramos que para lograr una mayor efectividad y asegurar un verdadero impacto en la formación docente, debería de tener como fuente las necesidades reales de los profesores, un diagnóstico efectivo y un proceso de formación, en el que el centro de atención sea la práctica concreta de los actores.

**Palabras clave:** Evaluación, Innovación Educativa, Equidad, Formación Docente, Educación Básica, México.

\* Dr. en Educación, Profesor-Investigador en la Universidad de Guanajuato, México. Sus líneas de investigación y publicaciones se concentran en las temáticas de Evaluación Educativa, Participación Social en la Educación y Jóvenes y Educación Media Superior.

## *Assessment of educational innovation strategy focused on inclusion and equity in México*

### **Abstract**

The article reports the results of the evaluation conducted accompanying the project “school environments for inclusion and equity”. It was a training strategy implemented with directors of elementary schools in the state of Sonora, Mexico. For the type of project, a qualitative support focused on observations and interviews, on four stages or evaluative moments, was proposed the CIPP model followed. Located theoretically within the framework of educational innovations, inclusion and equity in education, evaluation data show, among other findings, that integration, for the actors involved, conceive it in the context of “disability” in general. When you open the perspective towards a more comprehensive understanding, from the broad idea of educational inclusion, emerges a series of problems that need to be attended in educational terms from the context, and that were not taken up in the process. We show that greater effectiveness and ensure a real impact on teacher education, should have as a source the real needs of teachers, effective diagnosis and training process in which the center is the concrete practice of the actors.

**Key words:** Assessment, Educational Innovation, Equality, Teacher Training, Basic Education, Mexico.

### **Introducción**

Los cambios vertiginosos que se han desarrollado en los últimos años en el mundo, han llevado a sostener que la educación enfrenta retos que requieren transformaciones sustanciales, diferentes a aquellos considerados superficiales y que se enfocan al viejo modelo de cómo se hacen las cosas, mientras que, lo que se requiere desde una perspectiva más profunda, es la de cómo hacer la educación a partir de las necesidades actuales, usando los datos del contexto y, particularmente, con capacidad de anclar la mirada en el futuro (Aguerrondo *et al.*, 2002). Innovar en educación significa hacerlo en función de las necesidades de los sujetos, estudiantes o profesores en formación, por ejemplo, y en atención también a las necesidades que surgen del contexto. Lo anterior es lo que lograría, igualmente, aprendizajes más eficientes, Mariñez y González (2013). Además, hay señalamientos como el que la innovación debe situarse en el camino del derecho humano a la educación, y de la ya inseparable exigencia de justicia. Es decir, de lo que se trataría, es que la innovación lleve a soluciones que encarnen los derechos (Barba, 2010).

El trabajo que aquí se reporta es el resultado del acompañamiento evaluativo realizado al proyecto “Ambientes escolares para la inclusión y la equidad”. La estrategia de formación evaluada, forma parte de las acciones que se realizan a través del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, que se opera a nivel nacional en México, a tra-

vés de la Secretaría de Educación Pública. Dicho programa, tiene como objetivos, entre otros, apoyar a las entidades federativas para contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa, a través del apoyo a instituciones públicas de educación básica, media superior y superior, que atienden a poblaciones en contextos de vulnerabilidad y/o discapacidad Diario Oficial de la Federación, DOF (2014). Los responsables de implementar el proyecto evaluado, fueron docentes de educación básica adscritos a la Secretaría de Educación del estado de Sonora. Fue una estrategia de formación dirigida a directores de las escuelas, cuyo objetivo general era: "Articular los esfuerzos institucionales e intersectoriales para generar una cultura de respeto a la diversidad a través de una propuesta de ambientes escolares inclusivos, que incida en la disminución de la reprobación y la mejora de los resultados educativos en poblaciones vulnerables de la entidad" Subsecretaría de Educación Básica (SEC, 2015). Es decir, fue una estrategia de formación, que pretendía incidir en los actores claves, directivos y docentes, en capacidades para la atención a la diversidad en las escuelas de educación básica. Nuestro objetivo fue evaluar dicha estrategia de formación directamente en el acompañamiento con los actores.

Siguiendo los lineamientos planteados por las reglas de operación del programa de la Secretaría de Educación del Gobierno Federal (DOF, 2014), los responsables del proyecto solicitaron una evaluación externa al mismo, la cual fue coordinada por un investigador educativo de una institución académica que conocía el contexto del estado de Sonora. Por el tipo de proyecto y por los tiempos en los que éste se desarrolló, se propuso un acompañamiento de evaluación bajo cuatro etapas o momentos evaluativos, que representaban los necesarios para contar con los insumos suficientes para poder emitir un juicio sobre el proceso. De tal forma que, los datos que se exponen, dan cuenta del proceso y tienen la pretensión de dar orientaciones para un posible seguimiento del proyecto e impacto en el futuro.

## **La cuestión de fondo: Equidad e inclusión educativa**

La equidad en la educación se ha convertido en una de las dimensiones a considerar en los últimos años, pues una vez que los gobiernos lograron avanzar en sus sistemas educativos a través de indicadores como el de cobertura, se empezó a cuestionar sobre las condiciones de permanencia, de logro educativo y de exclusión que se daba al interior de dichos sistemas, y que en su mayoría se explicaban por la inequidad existente.

En términos generales, una educación con equidad implica que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades para acceder y concluir sus estudios, independientemente de sus condiciones económicas, sociales y geográficas. Es decir, se busca que se reduzcan las diferencias entre los sectores más favorecidos respecto a los más marginados de la población (Chehaybar, 2007).

Para otros, claramente se trata de lograr igualdad en los resultados, las competencias y habilidades que adquieren los sujetos al educarse, y bajo la influencia de Amartya Sen, se sostiene que la equidad tendría que reflejarse en igualdad de capacidades, que aumente las libertades de las personas para optar por el estilo de vida que deseen llevar (Formichella, 2011). Pero aún más, se logra equidad cuando las personas desfavorecidas dentro de la distribución de cierto resultado, y como parte de circunstancias que están fuera de su decisión, son indemnizadas por el conjunto de la sociedad (Formichella, 2011), es decir cuando hay una intervención explícita para equilibrar las desigualdades, las habilidades o las oportunidades.

Y efectivamente, es la educación la que puede ser un factor decisivo para disminuir las desigualdades, para distribuir capacidades que les permitan a los sujetos poder optar en su trayecto de vida, tener un mismo punto de partida. Es decir, un sistema educativo que no logra mantener a los niños y jóvenes desfavorecidos en la escuela, y no desarrolla en ellos capacidades para optar en una gama de oportunidades, estaría siendo desigual, inequitativo e injusto.

No se trata solo de una equidad cuantitativa como podría verse a través del acceso masivo a la educación, o sea equidad en cantidad, pero no en calidad pues, como bien sostiene Formichella (2011), puede suceder que exista segmentación educativa, donde las competencias varíen entre las escuelas, los sujetos y sus resultados.

Ahora bien, el vínculo de la equidad con la inclusión, aunque obvio, requiere de aclaraciones y análisis. En términos generales, la idea de una escuela inclusiva se relaciona con un proceso de colaboración fundamentado en el respeto a la diversidad y la participación solidaria (Juárez *et al.*, 2010), además de representar una concepción pedagógica y política de la escuela y una nueva manera de gestionar el currículo y la organización, atendiendo a las consideraciones de equidad y de respeto a la diversidad.

Sobre las precisiones que se hicieron necesarias para marcar la diferencia respecto a que la inclusión no era una especie de segregación, se ha sostenido que se trata más bien de que se establezcan adecuaciones necesarias, tanto físicas, en el mobiliario, como en el currículo. Además de que existan actitudes de respeto a la diferencia, prácticas no discriminatorias, tanto de los maestros como de los estudiantes, y que estos, cuenten con los apoyos necesarios para superar dificultades, por ejemplo, de aprendizaje, asegurándose que todos reciban educación de calidad (Juárez *et al.*, 2010).

Sobre las distinciones entre inclusión y equidad, algunas de las comprensiones que se han aportado, han sido desde las respuestas que cada uno de estos aspectos debe de dar en las poblaciones en desventaja social, así, por ejemplo, la equidad contribuye a atender la desigualdad social estructural (marginación), mientras que la inclusión lo hace como respuesta a la desatención de la diferencia (discriminación). (Centro de Estudios Educativos CEE, 2015). Sobre este último aspecto, el de la inclusión como respuesta a la discriminación, se dice que la población se encuentra en estas condiciones, cuando la sociedad trata de manera de-

sigual a una persona o a una colectividad por cuestiones referentes a su cultura, religión, sexo, ideología, etc. (CEE, 2015).

El punto de encuentro entre equidad e inclusión es que se destinan o son respuestas a poblaciones en desventaja o vulnerabilidad. La equidad atiende a la desigualdad y la inclusión a la diferencia, sin discriminación, respetándola y aprovechándola. El postulado de la educación equitativa e inclusiva es, entonces, atender a las necesidades de aprendizaje de todas las personas, con particular énfasis en aquellas que son vulnerables y vulneradas por la marginación y la discriminación (CEE, 2015). O para decirlo de otro modo, desde la perspectiva de la integración, se tiene una manera de entender a la diferencia, y la inclusión es una forma de entender a la igualdad (Escarbajal *et al.*, 2012). La relación clara también proviene acerca de que la inclusión es una vía para garantizar la equidad en educación (Uzcátegui *et al.*, 2012).

Pese a lo anterior, la educación inclusiva en algunos casos sigue conociéndose con los resabios de la integración, por ejemplo, al señalarse que no debe existir segregación de los estudiantes por sus dificultades para aprender, y que estos deberían de trabajar, junto al resto de sus compañeros, en el desarrollo de sus aprendizajes al nivel que les sea posible (Berrueto, 2006). Es decir, la comprensión amplia de la diversidad no se hace explícita, sino que se centra en los problemas de aprendizaje en apariencia provenientes de una cierta "incapacidad".

Desde el trabajo de Ainscow y Miles en (García *et al.*, 2013), hay distintas maneras de abordar a la inclusión, dependiendo del contexto e incluso de los países, se ubican, por ejemplo: la que se relaciona con las discapacidades y las necesidades educativas especiales; como respuesta a cuestiones provenientes de la disciplina; la relacionada con grupos vulnerables o en exclusión; la que enfatiza la promoción de una escuela para todos.

Además, el trabajo de García *et al.* (2013), ha destacado las distintas perspectivas sobre la inclusión bajo una idea binaria, es decir un grupo de trabajos y autores enmarcado en lo que denominan perspectiva moderada y la otra, considerada radical, en el sentido de que la primera tiene objetivos modestos, mientras que la segunda, propone transformaciones en la escuela y el sistema educativo. Un punto importante que estos autores remarcan sobre la mirada radical es que, desde Ainscow y Miles en (García *et al.*, 2013), se resalta que se debe apreciar la diversidad como un recurso valioso que puede apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y que tendrían que minimizarse las barreras para que se dé la participación y el aprendizaje, sin importar quién las presente y dónde se presenten, o de dónde provengan las diferencias y las diversidades, ya sea de las culturas, las políticas, los centros escolares, etc.

## **Metodología: Evaluación del proceso desde el modelo CIPP**

El proceso metodológico seguido en la evaluación se realizó desde la perspectiva cualitativa, entendiendo que esta no tiene un inicio rígido e inamovible, pues está presente desde los primeros intereses en la temática y en los procesos de reflexión y toma de decisiones de quien investiga.

Investigación “cualitativa” es el nombre genérico con el que se hace referencia al tipo de datos que se maneja (Rodríguez *et al.*, 1996), es decir, se relaciona a enfoques de investigación como el estudio de campo, la investigación naturalista y la etnografía. En nuestro caso la mirada cualitativa viene dada por la idea de que los hechos y los fenómenos sociales, no pueden analizarse ni comprenderse en profundidad si se prescinde de las propias palabras de las personas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987), aspecto que permite este paradigma o modelo metodológico.

Desde el enfoque anterior, nos ubicamos en la perspectiva de (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), referente a que, la evaluación debe de estar orientada hacia el perfeccionamiento, y los informes evaluativos tendrían que ayudar a los responsables a tener una mejor comprensión del fenómeno evaluado y que esto contribuya a perfeccionar o, más bien, desde nuestra perspectiva, a mejorar un determinado proceso, brindando información útil para la toma de decisiones. Es decir, la evaluación bajo esta postura, implica tener claros tres propósitos evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y, promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, la evaluación es presentada como un proceso, más que como una prueba, y se basa fuertemente en tres etapas claras que son las de identificar, obtener y proporcionar información (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Si el método CIPP (por sus siglas en inglés) es llevado hasta el final, como dice (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), se pueden plantear diversas preguntas que corresponden a cada uno de los momentos evaluativos en los que se fundamenta, dichos momentos que dan nombre al método son: la evaluación de contexto, de entrada, del proceso y del producto. Cada uno de estos momentos evaluativos, requirió de nuestra parte la consideración de sus elementos a través de los instrumentos aplicados. Por ejemplo, desde la evaluación del contexto, lo que se buscó responder es: qué necesidades han sido planteadas y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas; desde la evaluación de entrada, se cuestionó sobre qué planes, procedimientos, presupuestos, se consideraron para lograr satisfacer las necesidades ubicadas y hasta qué punto era una propuesta razonable; desde la evaluación del proceso, las preguntas se centraron en saber en qué medida se había realizado el plan del proyecto, así como las razones de su modificación; por último desde la evaluación del producto, se hicieron interrogantes sobre los resultados observados, cómo han sido juzgados por los propios actores, así como los méritos de los resultados y las respuestas dadas a las necesidades de la población atendida (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

De acuerdo con el objetivo del proyecto evaluado, la principal estrategia de intervención fue el “Taller de gestión para una escuela inclusiva”, para la profesionalización de directores de Educación Básica, en temas relacionados con la gestión para impulsar la inclusión en sus centros educativos. Por ello, tratándose de una evaluación que se centra en el proceso, es a este tipo de enfoque y datos, a los que se le dio mayor peso, pues fue el seguimiento en campo de las estrategias formativas que se implementaron, a través del registro de las prácticas, observaciones *in*

situ, entrevistas durante las estrategias formativas y al regresar los directivos a sus centros de trabajo, análisis de los productos y valoraciones de los beneficiarios. Se realizó para el trabajo de campo una selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988), entre otros fueron los siguientes: durante las observaciones se eligieron a actores provenientes de contextos contrastantes, es decir de municipios de las distintas regiones del estado: Hermosillo, que es la capital y se ubica en el centro del estado, Nogales en la zona norte y Navojoa en la zona sur.

Además de todas las observaciones de las estrategias formativas, se realizaron, al terminar las mismas, cuatro entrevistas (por municipio) a los participantes, cuidando la proporción por género y, también, que fueran contrastantes, es decir aquellos que en las observaciones habían destacado lo contrario, por ejemplo, desinterés y apatía. Posteriormente se realizaron en los mismos municipios, entrevistas a directores que tenían que replicar el taller en sus centros escolares con los maestros a su cargo; así, se aplicaron entrevistas a directores en las escuelas de los municipios principales (3 en Hermosillo, 4 en Nogales y 5 en Navojoa).

De manera concreta, se realizaron observaciones participantes en las 6 sesiones de formación del curso taller “gestión para una escuela inclusiva” y también, durante las reuniones de los consejos técnicos escolares de los casos elegidos para el seguimiento. Los guiones de observables fueron diseñados para recopilar datos referentes a la organización, planeación y desarrollo, registrar los contenidos y el tratamiento específico sobre la inclusión y la diversidad, sobre el abordaje de la gestión directiva y la incorporación de los padres de familia, además de las estrategias de intervención que los directores tendrían que implementar en sus escuelas. Por último, las valoraciones finales que hicieron al terminar la estrategia de formación.

La evaluación bajo este signo, ha requerido de preguntarse por el valor educativo de lo que se está evaluando, comprender lo que sucede y reflexionar sobre sus posibles cambios (Barrón, 2009). Como evaluación del proceso, se recurrió a las percepciones de los actores beneficiarios sobre los cambios y sus posibilidades al futuro.

## **Resultados**

### **Evaluación de entrada y del contexto<sup>1</sup>**

La revisión de la estructura general del curso-taller “Gestión para una escuela inclusiva” Subsecretaría de Educación Básica (SEB, 2015),

1 Por cuestiones de espacio omitimos parte de los datos referentes a la formación y trayectoria de las integrantes del proyecto que forma parte de la evaluación de entrada, en general tienen formación académica afín, como Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Psicología Educativa, en Audición y Lenguaje, en Educación Especial, y en algunos casos posgrados en Educación Especial y en Administración Educativa. Además de tener en promedio una trayectoria de más de 20 años en servicio.



mostró que su contenido atendió a lo siguiente: hacen una revisión de las políticas internacionales y nacionales de la inclusión, de tal manera que se ajusta la cuestión general de las escuelas inclusivas, desde los marcos normativos que les dan fundamento y que se han venido reconociendo en distintos acuerdos nacionales y expresiones internacionales.

Relacionado con lo anterior, también en el curso se revisaron la importancia de la gestión y el papel clave del director en este proceso, a través de la planeación estratégica, la gestión escolar y la gestión pedagógica, poniendo especial interés en las adecuaciones y ajustes curriculares. Desde este tipo de contenido ya se apunta hacia una dirección práctica importante, pues el objetivo fundamental del proyecto era incidir efectivamente en las prácticas institucionales y docentes para una mejor atención e inclusión de las poblaciones escolares vulnerables.

Por eso mismo es que los contenidos como: prácticas pedagógicas inclusivas, adecuaciones curriculares, adecuación de la ruta de mejora, etc., tocan de lleno el centro de la cuestión, desde los estilos y ritmos de aprendizaje, su evaluación, la planeación didáctica para la inclusión, la lectura y el pensamiento matemático, pero en específico las estrategias para la atención de la diversidad.

### **Análisis de una actividad**

Para emitir un juicio sobre las actividades, su lógica y efectividad, tomamos al azar una actividad descrita en el cuaderno de trabajo para operacionalizar su contenido y estrategias previstas. Cabe destacar de inicio que éste contiene todas las actividades proyectadas para el curso taller, y están descritas de tal manera que el facilitador cuenta ya, con una guía y orientación para el trabajo.

Al respecto, la duda sería quizá la manera en que un actor específico podría adaptar los contenidos y actividades a un contexto determinado, es decir la pregunta surge para condiciones, por ejemplo, conflictivas o de alta incidencia delictiva o de violencia, en los que habría que darle prioridad a actividades y contenidos que aborden estas cuestiones o en contextos de alta marginación, con población indígena o de migración. En cualquier caso, el análisis muestra que se consideran, entre las estrategias, elementos de adaptación y modificación que, en teoría, podrían permitirles a directivos y docentes emprender adecuaciones curriculares pertinentes.

Tomamos entonces la actividad 16 denominada “Estrategias para la atención de la diversidad”. Se acompaña de tres lecturas de apoyo que se complementan, iniciando por un texto del plan de estudios del 2011, en el que se pone énfasis en el tratamiento a la diversidad. Le sigue una propuesta de intervención para atender a alumnos sobresalientes, y después un texto más teórico donde se discute y define qué es un aula diversificada. Por último, un formato de ficha de trabajo donde se hace un resumen de lo visto y se pide hacer la relación con la propia práctica, logrando un cierre que integra lo teórico, los ejercicios, discusiones y análisis con la práctica concreta de los actores.



En la descripción de las actividades, se propone trabajo en conjunto y productos específicos como parte de la actividad, se revisan planes de estudio, hay elaboración de material, y se diseñan estrategias vivenciales y prácticas que superan la mera revisión formal de documentos. Al final se discuten en plenaria sus aportaciones y se lleva a sus propias prácticas una ficha de trabajo.

Tomando como base los objetivos formativos principales del proyecto, podemos decir que tanto la estructura, como el contenido del curso-taller “Gestión para una escuela inclusiva”, abordan los principales elementos para lograr incidir en la elaboración de un plan de mejora, que incluya la gestión de prácticas inclusivas en el aula.

Así, se hace una revisión en el curso-taller de los fundamentos de la escuela inclusiva, es decir de sus aspectos teórico-filosóficos. Pero esta tarea no queda ahí, sino que se le da un peso importante a la dimensión práctica, a la aplicación. Pues si el aspecto anterior puede ser considerado el elemento teórico que enmarca al proceso, todo lo demás va enfocado al cambio, ya que se abordan los elementos de la gestión para la transformación hacia un ambiente escolar inclusivo; las estrategias para atender la diversidad en el aula; la planificación didáctica con los mismos fines, así como los ajustes curriculares.

### **Evaluación del proceso: Sobre la organización**

Fue muy notable ver lo que ha sido una constante en los procesos de formación de docentes en México. No es solo algo que suceda en el caso de esta estrategia evaluada ni del magisterio sonorenses, pues lo mismo se ha observado en diferentes procesos en otras entidades del país (Yurén *et al.*, 2005), parece más bien una cuestión estructural. Es decir, lo que podríamos denominar como las prácticas que obstaculizan una atención y compromiso completo y constante de parte de los docentes en los procesos de formación.

Se trata, quizá, de la trayectoria de los docentes y su perfil, lo que lleva a este tipo de actitudes y prácticas detectadas. La hipótesis desde los estudios existentes de (Yurén *et al.*, 2005), es que también es parte del *ethos* docente asociado a la manera en que representan su función, relacionado al saber de la profesión y de cierta “completitud”, hecho que es importante retomarlo previo o como parte de los procesos de formación docente. A lo que nos referimos es a lo siguiente, que ejemplificamos con observaciones en el Cuadro 1:

### **Cuadro 1. Ejemplos de observaciones de las prácticas docentes durante el curso-taller “Gestión para una escuela inclusiva”**

En cuatro de los seis equipos, al menos dos de cada mesa de trabajo conversan y no realizan la lectura. De nuevo la docente que llegó tarde y no escuchó las indicaciones de poner en silencio su móvil, realiza o toma otra llamada.

Se integra a las 10:39 otra participante a una mesa de trabajo, que no es recibida cordialmente y la docente opta por buscar otro grupo.

Cuatro docentes de tres equipos se excluyen de la participación, mediante el uso de sus teléfonos móviles, durante la actividad 5. Otros directores se retiran durante la primera y segunda dinámica (9:00 a 10:33 am).

Una supervisora continuamente entra y sale del salón, dirigiéndose principalmente a un equipo.

Acorde a lo consensado ayer y como lo indica la agenda, la cita es a las 8:00am, no obstante no había asistentes a dicha hora, la sesión inicia a las 8:30 horas, solicitando la integración de mesas y equipos de trabajo con asistentes de diferentes niveles y tipos de servicio educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo (2016).

¿Cuál es la anomalía en lo anterior? es una pregunta que se puede contestar con otra, ¿en qué otro proceso de formación se puede observar algo similar? Difícil verlo en alguna clase con estudiantes de educación básica, en licenciatura y en posgrados. Pero con el magisterio pasa, repetimos no solo en Sonora sino en general parecen ser prácticas propias de la profesión que, destacamos, habría que dar respuestas sobre su origen para atenderlas, pues evidentemente afectan los procesos de formación en los que los profesores participan. Lo anterior quizá no se presentaba cuando estos docentes eran estudiantes, es algo que se solidifica o afianza ya como parte del *ethos* magisterial. Dar respuesta a por qué esto sucede en los cursos a los que el magisterio asiste, es algo que supera a esta evaluación, pero es importante tener respuestas y conocimiento que lo explique, pues influye en los aprendizajes y apropiaciones que los docentes logran en los procesos de formación de los que son parte.

El perfil general de los docentes apoya lo señalado previamente. La mayoría tiene en promedio 40 años de edad, con más de una década dedicados a la docencia y con un par de años o más como directores. También, los menos, cuentan con maestrías y doctorados con enfoques profesionalizantes. Es decir, de inicio, parece que hay capacidades, conocimientos y formación importante en los docentes, lo cual también apunta a la pertinencia del curso, cuestión que veremos enseguida.

Con los docentes consultados, en general comentaron no haber recibido un curso específico sobre el tema, como el que se ha desarrollado en este proceso. Lo anterior adelanta que, en efecto, el curso taller recibido ha sido pertinente para una parte importante de los actores, pero también es cierto que otros señalaron que conocen la temática y que el curso fue más bien “refrescar” conocimientos o ver de mane-

ra más clara su aplicación concreta. Es en esto último en donde los actores van a coincidir.

La pertinencia también la podemos ver en los juicios que los docentes mostraron sobre el curso-taller, claramente hay un interés general, pero es sobre lo práctico, en el apoyo o resolución de casos concretos, en donde los contenidos parece que podrían haber tomado mayor relevancia para los actores. Así, elementos como elaborar la ruta de mejora del centro escolar, fue algo que interesó de manera importante. Durante las entrevistas, los actores recurrían a ejemplos concretos en sus centros de trabajo para poner el tema sobre la mesa, pero desde el cuestionamiento, desde la problemática que están viviendo, y se preguntan qué hacer en determinados casos. De tal forma que, eso indica que una buena estrategia, para lograr mayor impacto en los procesos de formación como el evaluado, es algo que en las actividades formativas y de intervención ya ha quedado claro, es decir, tomar como punto de partida, las necesidades de los actores y teniendo a éstas como referente (Mariñez y González, 2013). Plantear el proceso formativo de tal manera que, contribuya a dar respuesta a sus necesidades concretas, en su práctica y en sus centros escolares.

Un aspecto importante relacionado con lo anterior es el de la normatividad, y cómo ajustar desde lo más concreto del salón de clases, esa realidad con lo que desde las exigencias normativas se hace. Esta preocupación muestra una parte importante que quizá también debería de trabajarse, que son todas las adecuaciones que están en las manos del docente y una aparente contradicción entre la autonomía del profesor en el aula, respecto a una norma que al interior del salón se busca ajustar. Este fragmento de entrevista nos deja entrever un tema para abordar en el futuro:

“no tomamos una determinación porque en ninguna parte está: ¿Dónde está escrito?... esto lo dejan a lo que tú puedas hacer en la escuela. Yo lo he buscado, ¿dónde lo encuentro? ¿Dónde digo que a Juanito lo voy a dejar en tercero porque no cumplió con los aprendizajes esperados? ¿Eso me dice mi normatividad? eso me dice, todos deberían estar aprendiendo [...] pero ¿Dónde meto a este niño que tiene necesidades educativas especiales?”.

Esta preocupación sobre qué hacer con algunas problemáticas y poderlas ajustar a una norma o a una justificación que relacione de mejor modo la normatividad y la práctica, apareció como algo relevante que al parecer no se abordó a suficiencia. No es solo la cuestión de la norma, es el tratamiento equitativo, las decisiones procedimentales y prudenciales que los profesores deben tomar en casos concretos.

También, si bien es cierto que los docentes en general valoraron los contenidos y ejercicios del curso taller, los propios conocimientos y el trabajo cotidiano hacen que el tema no les sea ajeno, y que de hecho lo estén abordando e interviniendo constantemente. Se muestra en los ejemplos que comentan en las entrevistas.

Así, más que decir en qué o cómo aplicarían el conocimiento, los docentes explican situaciones de cómo lo han venido aplicando y cómo, lo visto en el curso taller, les ayuda a volver a pensar el tema. Pero es cierto que, en términos de la pertinencia del curso, parece que no se retomaron de manera más clara y sistemática, los conocimientos previos, la experiencia y las necesidades cotidianas que pudieron haber sido parte de los contenidos, sobre el cual se proyectara todo el curso bajo la lógica de, en efecto, hacer planes de mejora y adecuaciones curriculares para la inclusión. Una de las directoras entrevistadas nos lo comenta a partir de hablar del trabajo de sus maestras:

“y entonces ya ella [la maestra] está haciendo la parte que le toca, no porque el curso nos lo dio, sino porque ya lo veníamos haciendo. El año pasado, ya trabajamos así de esta manera. Los maestros ya saben que cada mes tienen que estar con la maestra de educación especial, revisando su planeación”.

Además de no verlo como algo nuevo, se ha incorporado a su trabajo cotidiano:

“Cuando yo fui al curso, yo dije: ah ok, es lo que estamos haciendo, es lo que estamos tratando de implementar; creo que estamos de acuerdo con lo que dice educación especial y lo que decimos nosotros, por eso no lo vimos nosotros, así como una situación, como ¡ay mira es una novedad!, pues no, porque ya viene trabajando aquí”.

Lo anterior fue una constante que recopilamos a través de distintas expresiones en las entrevistas con los actores, después del curso-taller y en los consejos técnicos a los que asistimos. Es un asunto sumamente relevante pues habla de la pertinencia del trabajo de formación del que fueron parte. La mayoría de los consultados y durante nuestras observaciones, mostraban ya cierto conocimiento de la temática amplia, mencionando incluso que los temas ya los conocían, aunque la respuesta de los capacitadores se dirigía a señalar que era importante volverlo a repasar. Con lo cual se asumía que, ante el conocimiento ya presente, por momentos el trabajo se convirtió en un “repaso”.

Lo anterior no quiere decir que ésta es la generalidad, lo que se pretende es mostrar que desde los conocimientos y trabajo que ya realizan los docentes sobre la cuestión, es que podrían desarrollarse mejores estrategias de formación bajo un sentido que, sin olvidar la reflexión, el encuadre y análisis teórico, se concentre de manera importante en retomar las necesidades y problemáticas a las que se están enfrentando los actores en su práctica cotidiana, e implementar procesos formativos para su atención.

## **Sobre el conocimiento previo**

Este aspecto por su relevancia requiere de un tratamiento particular. Nos referimos a la importancia de tener, incluso a la manera de diagnóstico previo, el conocimiento que los actores destinatarios tenían sobre la cuestión. A partir del análisis que hemos realizado, destaca la necesidad de los docentes por atender y resolver las problemáticas cotidianas que tienen en sus escuelas.

Así, entre las exigencias o críticas que los docentes hacen sobre el proceso recibido, sobresale que no les haya ayudado del todo a atender cuestiones problemáticas muy específicas que en su momento tienen o tenían. De esta forma, el curso-taller pudo ser más efectivo si hubiera partido de un diagnóstico preciso sobre las necesidades de los docentes o directivos participantes, y por otra, si entre las estrategias formativas se hubiera dado espacio necesario para que, desde sus conocimientos y necesidades educativas locales, se emprendiera el proceso formativo y que los productos finales sirvieran, en efecto, para dar respuesta a las necesidades planteadas, reales y no hipotéticas.

Nuestras observaciones resaltan de manera clara lo anterior, no se retomó el conocimiento ni la experiencia previa de los asistentes para el planteamiento de las actividades. Sus necesidades de formación fueron presentándose durante el desarrollo del curso taller, por la propia exigencia de los participantes por sacar a la luz sus preocupaciones en sus escuelas y en el aula. Sin embargo, al emerger así, no necesariamente eran el origen del proceso formativo, ni eran retomadas o problematizadas para ser analizadas. Más bien aparecían desarticuladas, desorganizadas y quedaban como desahogo o queja, de una inconformidad de algo que no se sabe cómo resolver en la vida profesional.

Pero lo anterior muestra que, es el conocimiento y las problemáticas en el aula que los docentes tienen, el punto de partida de las necesidades formativas, saber cómo atenderlas, resolverlas, darles tratamiento e incluso buscar orientación y apoyo. La otra parte que tampoco parece haber sido retomada, es la de los conocimientos teóricos previos, pues la mayoría de los directivos, como hemos mostrado, no solo tienen en promedio más de 10 años como docentes, sino que también cuentan con estudios de maestría y algunos de doctorado, y una amplia mayoría con estudios de licenciatura y cursos de actualización que, sin duda, les han dejado conocimientos que se pudieron haber aprovechado en las estrategias de formación planeadas.

## **Evaluación del producto: Percepción de los actores**

En los apartados anteriores aparece la perspectiva de los docentes participantes del proceso evaluado, sin embargo, en este irrumpen de manera particular sus juicios sobre el proceso general que contribuye a dar claridad sobre los elementos que se vivieron como insuficientes. Pero

también aquellos aspectos que les aportaron posibilidades de mejora para su trabajo, y que podemos considerar parte de los impactos o transferibilidad. No en todos los casos, algunas de las cosas que señalan los docentes, pueden ser atribuibles al proceso, pero sí tendrían que ser pensadas en el marco más amplio de la continuidad y del trabajo a futuro. Así, por ejemplo, surgió una crítica hacia la Secretaría de Educación Pública (SEP) referente a que parece querer “obligar” a los docentes a que, sin el apoyo adicional, atiendan a los casos “problemáticos”, y que más bien debería de destinar la SEP, los recursos necesarios o crear instancias de apoyo para atender a ciertos casos; en concreto, señalaron los docentes, aquellas situaciones donde se presenta drogadicción y delincuencia, que son temas que no se saben abordar adecuadamente.

Lo anterior se ubica en los elementos externos a la escuela sobre los que tampoco parece que hayan encontrado los actores, un abordaje particular, es decir lo relacionado con el contexto social, económico y cultural que interviene en su trabajo cotidiano y que, sobre el tratamiento de la diversidad, también tiene afectaciones, y requieren que se dé una formación particular para el análisis e intervención. Estas discusiones tomaron parte importante en el desarrollo del taller porque representaban las preocupaciones de los docentes, y que, al no planearse, fueron saliendo y tuvieron que ser sorteadas por los facilitadores. Sin embargo, son temas que siguen presentes y sobre los cuales, al no tenerse estrategias planeadas para su discusión y atención, simplemente quedaron postpuestas, no se agotaron y seguirán presentes en futuras estrategias, hasta que se tomen como el contenido a ser trabajado.

Otro aspecto es el de los cambios cotidianos en las relaciones entre los docentes; es decir destacan que, desde el discurso, el lenguaje que usan, ya puede representar una práctica distinta en la inclusión. Un discurso que como ellos mismos sostienen, no segregue y no discrimine. Este elemento puede ser importante para el cambio a futuro como estrategia formativa, pues su impacto hacia las prácticas casi es inmediato.

Por otra parte, los docentes y directivos que fueron entrevistados en sus centros de trabajo después del curso, destacaron un aspecto que no les fue posible desarrollar del todo como había quedado plasmado en su plan de mejora, es decir el de la relación con los padres de familia. Este es todo un tema, y algunos lo expresaron como: “en el contexto escolar nos faltó avisar a los papás, que la escuela es inclusiva”. En efecto no se trata solo de avisar como si de esa manera ya tomara forma la cuestión de la inclusión, pero el discurso puede develar algo de fondo que es, por una parte, la imposibilidad del tratamiento efectivo con los padres de familia sobre cómo involucrarlos de mejor modo; y por otra, la pregunta sobre si en verdad hay interés por involucrarlos. Los procesos de participación social ya han mostrado ciertas reticencias de los docentes en este aspecto (Estrada, 2015), por lo que es un tema de suma relevancia pues toca de lleno la cuestión de la inclusión, y si se busca un impacto en este sentido, este es un foco insoslayable para el trabajo a futuro.

Un punto clave sobre lo anterior, es que debe de trabajarse en la representación negativa que aún pervive de parte de los docentes sobre los padres de familia. De entrada, los actores hacen una crítica hacia la falta de conocimiento y sensibilidad del sector parental. Incluso se habla de su ignorancia, mala actitud, apatía, etc. Resulta claro que, si no se ve a los padres como aliados, sino como obstáculos, la cuestión de la inclusión y de la diversidad encontrará diques con un sector importante e indispensable de la comunidad escolar, el cual no se puede dejar fuera de los procesos educativos.

Entre las transferencias que encontramos en la visita y consulta con los directivos que tomaron el curso, ubicamos que se habían implementado estrategias para difundir prácticas o ejercicios vistos en el taller, particularmente el de promover que la escuela es inclusiva, mediante folletos o medios visuales como los carteles. Además de que habían replicado el curso con los docentes de las escuelas que dirigen, y expresando un saldo positivo: “a las maestras les gustó, creo que debe ser fácil, nada más es cuestión de organizarlo”. Pero destacando que también la inclusión no solo es con los estudiantes que atienden, sino que entre los propios docentes en ocasiones no hay buena relación ni prácticas inclusivas, y este es un tema para incorporarse en las estrategias formativas para la continuidad.

## **Comentarios finales**

En general el proyecto está alineado a las políticas y al marco y conocimiento que desde la Secretaría de Educación Pública se ha señalado, y en algunos casos superándolo en términos prácticos y concretos, por ejemplo, en las orientaciones generales para el funcionamiento de la educación especial. Aunque es cierto que se asume una idea general de educación especial, no solo referido a alguna discapacidad o problemática física, en el análisis de los textos que hicimos y en las planeaciones, el peso está puesto, en efecto, en las discapacidades. Lo cual, aunque declarativamente, muestra una idea de diversidad e integración amplia, en términos del uso concreto y práctico que se le da, la reduce a quienes tienen alguna condición adversa, física e intelectual. Salvo por lo que se consideran problemas de conducta, de aptitudes sobresalientes y dificultades de comunicación, que estarían más del lado de una comprensión abarcadora de la atención a la diversidad e inclusión. Este sin duda es un punto total que tendría que mejorarse, para acercarse a la idea de la educación inclusiva como respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad. (García *et al.*, 2013).

Desde el modelo CIIP, referido a las capacidades del sistema, vistas en este caso como los responsables del proceso, ubicamos que hay congruencia entre el campo de acción y formación propuesta, con la trayectoria formativa de los responsables del proyecto evaluado. Hay una formación relativamente homogénea, disciplinar y etaria, por eso mismo es que una mayor diversidad, pensando en el trabajo a futuro, sería una decisión importante y congruente, pues otras formaciones disciplinares,



podrían otorgar miradas actuales de otro tipo de problemas y soluciones que se conjugue con las capacidades del equipo conformado hasta ahora.

Hay temas de fondo que no se tocan y quizá están en la raíz de los problemas que se abordan durante la estrategia de formación evaluada. Es decir, en primer lugar, la integración, se debe de seguir insistiendo, no se refiere solo a la educación especial, muchos de los actores aun la conciben en este marco. Al abrir la perspectiva hacia una comprensión más abarcadora, aparecen una serie de problemáticas que se tienen que atender: violencia, drogadicción, delincuencia, migración, población indígena, cuestiones de género, población en exclusión y vulnerabilidad, etc. Elementos que, en el marco de estrategias de atención a la diversidad y equidad, quedan en este proceso evaluado, negadas. Quizá dada la complejidad de lo anterior, es que el resguardo para los actores es concentrarse en la educación especial, la cual no se debe de dejar atrás, pero sí superar como único campo de intervención.

El contenido del proyecto evaluado retoma de manera importante elementos teóricos y prácticos para el trabajo de la inclusión, formalmente no lo hace desde la idea de la integración, sino de lo que algunos autores denominan perspectiva radical de la inclusión educativa (García *et al.*, 2013). Sin embargo, los actores, en sus representaciones y prácticas, terminan por reducirla a la postura histórica de la integración. Es decir, si bien el proyecto en su estructura formal no solo corresponde a los lineamientos y contenidos de las políticas nacionales, sino que se inscribe también en postulados de la escuela inclusiva, el hecho, sin embargo, es que su implementación encalla en las representaciones y prácticas de los docentes, que parecen provenir de elementos tradicionales aun no superados, como la diversidad vista desde la lógica de la integración.

Lograr una mayor efectividad y asegurar un verdadero impacto o generalización hacia otros contextos para la formación, desde un modelo claro de innovación (Mariñez y González, 2013), hemos mostrado que debería de tener como fuente, las necesidades reales de los docentes. Sin que se olvide el análisis y la reflexión teórica, sino más bien que ésta ayude a la resolución de casos concretos, reales, al interior de las aulas y a nivel escuela. Un diagnóstico efectivo y un proceso de formación en el que el centro sea la práctica concreta de los directores y docentes, puede resultar sumamente efectivo e innovador al tener su origen en los actores. Así, podría entenderse entonces, como una necesidad formativa, el que vean en gran medida como una sobrecarga de trabajo o transferencia de responsabilidades hacia ellos, el hacerse cargo de la diversidad, pues esto parece ser más bien una cuestión formativa que tendría que trabajarse. Esto significaría hacer lo que comentamos de inicio, plantear la educación desde la atención a las necesidades locales. En todo caso si algo podría generalizarle, no sería un cuadernillo predeterminado con contenidos, actividades y estrategias, sino que éstas tendrían que elaborarse *in situ*, a partir de la necesidad real de los docentes.

Si, como lo mostramos, los temas no son desconocidos para los directores, ¿cuál puede ser el valor agregado?, desde nuestros datos, considerando lo señalado por los propios actores beneficiados, parece que la atención a necesidades concretas, que partan de un diagnóstico efectivo, contribuiría a dicho valor agregado que no es otra cosa sino decir: pertinencia y mayores posibilidades de impacto desde un enfoque claro de educación inclusiva (Juárez, et al., 2010).

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés.; Lugo, María.; Rossi, Mariana.; Tadei, Pilar (2002). **La escuela del futuro III. Qué hacen las escuelas que innovan**. Argentina: Papers Editores.
- Barba, Bonifacio (2010). **Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano**. En Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (coords). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas* (pp. 23-45). México: Siglo XXI-Universidad de Aguascalientes.
- Barrón, Concepción (Coord.) (2009). **Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate**. México: UNAM-IISUE.
- Berruezo, Pedro (2006). **Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- CEE. Centro de Estudios Educativos (2015). **Educación equitativa e inclusiva**. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (4), 5-12.
- Cheybar, Edith (2007). **Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa**, *Revista Reencuentro*, (50), 100-106.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Acuerdo **número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015**. México: autor.
- Escarbajal, Andrés.; Mirete, Ana.; Maquilón, Javier.; Izquierdo, Tomás.; López, Juana.; Orcajada, Noelia.; Sánchez, Micaela (2012). **La atención a la diversidad: la educación inclusiva?** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Estrada, Marcos (coord.) (2015). **Las condiciones de la participación social en la educación**. Alcances y límites. México: Juan Pablos-Colson.
- Formichella, María (2011). **Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de AmartyaSen**. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.

- García, Ismael., Romero, Silvia., Aguilar, Claudia., Lomeli, Karla., Rodríguez, Diana? (2013). **Terminología internacional sobre la educación inclusiva**. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13(1), 1-29.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- Juárez, José.; Comboni, Sonia.; Garnique, Fely (2010). **De la educación especial a la educación inclusiva**. Argumentos, 23, (62), 41-83.
- Mariñez, Verónica y González, Daniel. (2013). Material didáctico innovador. Evaluación y diseño. México: Universidad de Sonora-Orfila.
- Rodríguez, Gregorio., Gil, Javier., García, Eduardo (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- SEB. Subsecretaría de Educación Básica (2015). **Curso taller “Gestión para una escuela inclusiva”**, cuaderno de trabajo. México: Secretaria de Educación y Cultura, Gobierno del Estado de Sonora.
- SEC. Secretaría de Educación y Cultura de Sonora (2015). **Proyecto: Ambientes escolares para la inclusión y la equidad**. México: SEC.
- Stufflebeam, Daniel., y Shinkfield, Anthony (1987). **Evaluación sistemática**. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.
- Uzcátegui, Karina., Cabrera de los Santos, Belkis., Lami, Paola? (2012). **La educación inclusiva: una vía para la integración?** Diversitas Perspectivas en Psicología, 8 (1), 139-150.
- Yurein, Teresa., Navia, Cecilia., y Saenger, Cony (Coords.) (2005). **Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores**. Barcelona- México: Ediciones Pomares.