

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o
necesidades de apoyo específicas a contextos escolares regulares

TRABAJO RECEPCIONAL, que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: **RUTH VALERIA RUEDA GONZÁLEZ**

Tutor: **MTRA. LORENA HERRERO SERMENT**

Tlaquepaque, Jalisco. 10 de diciembre de 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	2
LA DISTANCIA ENTRE LO QUE SE DICE SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PUESTA EN PRÁCTICA	2
1.1 Necesidad de generar recursos para la educación inclusiva	4
1.2 Un material de consulta que contenga estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con NEA	8
1.3 Áreas de oportunidad y Gestión del conocimiento	8
1.4 El contexto de una escuela que se propone incluir	10
CAPÍTULO II	15
INCORPORAR PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN A LAS PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES	15
2.1 Marco para explicar el aprendizaje y la producción del conocimiento en las organizaciones	15
2.2 Plan para recuperar, organizar e integrar las estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA	27
2.2.1 Desarrollo de una comunidad de práctica	27
2.2.2 Mapeo del conocimiento	29
2.2.3 Combinación del conocimiento	30
2.2.4 Integración del conocimiento	31
2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
CAPÍTULO III	35
DESARROLLO DEL PROYECTO: GESTIONAR EL CONOCIMIENTO CON EL FIN DE FAVORECER LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN	35
3.1 Del plan a la acción: Producción y difusión de un material de consulta sobre estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA	35
3.2 Conocimiento estructural acerca de la formulación e implementación de estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA	57
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS	79

INTRODUCCIÓN

El problema que ocupa al presente trabajo reside en la brecha que existe entre los discursos sobre inclusión educativa y las posibilidades reales de llevarla a la práctica en los centros escolares. Las necesidades que supone hacer del aula un espacio inclusivo son complejas, muy diversas y pueden llegar a contradecir el objetivo de la institución educativa que por mucho tiempo ha sido la estandarización. Para que estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo (*NEA*) puedan aprender dentro del aula, bastantes veces se requiere romper con el estándar y asumir cierta pérdida de control por parte de los formadores. Quizá este tipo de estudiantes requiera hablar en voz alta, jugar, adoptar posturas inadecuadas o llevar a cabo otras acciones que, por sus condiciones particulares, pueden representar un beneficio irremplazable para su desempeño y aprendizaje.

Por lo tanto, es tarea de las escuelas buscar los *cómos* para poder ofrecer experiencias de aprendizaje enriquecedoras para todos los y las estudiantes. Una tarea que resulta apremiante, pero que al mismo tiempo, requiere de un gran trabajo de reflexión y diálogo en miras de obtener mejores resultados. En ese sentido, incluso cabe preguntar cuál es el objetivo mismo de la escuela.

La institución educativa, como se conoce al día de hoy, es relativamente reciente, y sin embargo, el tiempo que lleva operando ha sido suficiente para que se haya convertido en el blanco de severas críticas. A partir de mediados del siglo XX comienza a cuestionarse a la escuela tradicional por su carácter rígido, y su poca efectividad para promover en los y las estudiantes habilidades y competencias que les permitan tener un impacto en su contexto. La escuela moderna entra en crisis, y como resultado de ello, comienzan a surgir nuevas propuestas que implican cambios fundamentales en su organización.

La exigencia de una formación que permita a las y los estudiantes desenvolverse exitosamente en la vida es crecientes. Frente a éstas, las escuelas prometen cada vez más beneficios para sus alumnos, los cuales llevan por nombre excelencia académica, creatividad, sentido humano, desarrollo integral e inclusión, entre otros. Propuestas verdaderamente valiosas, siempre que encuentren su camino dentro de los laberintos institucionales.

CAPÍTULO I

LA DISTANCIA ENTRE LO QUE SE DICE SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PUESTA EN PRÁCTICA

La educación es un fenómeno social y colectivo que ocupa actualmente la atención de grandes organizaciones, instancias e instituciones de carácter público e internacional. Las escuelas prometen cada vez más beneficios para sus estudiantes, tales como una currícula para la excelencia académica, un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad, la promoción del sentido humano, equidad y respeto hacia la diversidad, entre otros. Como indica Perrenoud (2012) las exigencias hacia las instituciones educativas para una formación que permita a las alumnas y alumnos desenvolverse exitosamente en la vida son crecientes. Sin embargo, en muchas ocasiones pareciera que las escuelas no terminan de concretizar en la práctica todas las reformas e innovaciones que se plantean. En particular, el trabajo que se presenta a continuación se ha interesado por las rutas hacia la inclusión educativa que, si bien ya han comenzado a trazarse, aún queda la importante tarea de andarlas, labor que no termina en un punto de llegada, sino que siempre encuentra nuevos puntos de partida.

Hacia los últimos años, el Sistema educativo mexicano se ha preocupado por ofrecer una educación para todos, a tal grado, que uno de los cinco grandes ejes que conforman el esqueleto del propuesto Nuevo Modelo Educativo recibe por nombre “Inclusión y Equidad”. Sobre la Educación inclusiva, se enuncia lo siguiente: “Educación inclusiva significa tener una misma escuela para todos y que los alumnos ya no tengan que ser quienes se adapten al plantel, sino que éste sea el que se adapte a sus necesidades y características” (SEP, 2017). De acuerdo al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM:

Todos los elementos del modelo educativo –currículo, directores, docentes, padres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros– deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa (2016, p.222).

Por otro lado, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad enuncia que “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”.

Esta preocupación no se encuentra situada únicamente en el contexto mexicano. En 2002 la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en conjunto con el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, realizaron la traducción al español del texto *Index for Inclusion* (Sandoval et al., 2002), documento publicado en el año 2000 por Booth y Ainscow en el Reino Unido. Se trata de un conjunto de materiales que pretende promover la educación inclusiva por medio de una auto-evaluación para centros escolarizados que toma en cuenta tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, Elaborar políticas inclusivas y Desarrollar prácticas inclusivas.

La dimensión “Cultura” incluye los valores a favor de la inclusión, y las formas en que éstos se comparten entre toda la comunidad educativa. Por su parte, las “Políticas” abarcan las actuaciones de mejora que se llevan a cabo para promover la participación de todo el alumnado en un sólo marco que, si bien es institucional, parte desde la perspectiva de las y los alumnos y su desarrollo. Finalmente, la dimensión “Prácticas” se enfoca en las acciones concretas que deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas (Sandoval et al., 2002). La conjugación de las tres dimensiones es de gran importancia para lograr que las escuelas sean verdaderos escenarios para la inclusión.

Barrio de La Puente (2009) hace una conceptualización de la escuela inclusiva que enfatiza la diferencia entre el término *inclusión* e *integración* al señalar lo siguiente:

En la integración, las necesidades son de los alumnos y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que los alumnos se adapten en la escuela ordinaria. En la inclusión las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela, y se opta por un proyecto común (p.16).

De acuerdo al planteamiento del autor, el proceso de incorporar a las y los alumnos que representan una diferencia con relación a la norma al contexto escolar sería integración. Para lograr una verdadera inclusión educativa hace falta el establecimiento de relaciones en la equidad y el respeto a la diversidad. Es decir, no basta con la creación de políticas para facilitar el acceso a los centros educativos si éstas no se complementan con una cultura inclusiva y prácticas concretas que fomenten la participación y el desarrollo de todos los estudiantes.

Saiz (2009) menciona que la inclusión educativa, como todo proceso que provoca cambios, puede generar incertidumbre, inseguridad y temor. Por lo tanto, los miedos son una realidad que se debe afrontar adecuadamente. La autora sugiere las siguientes estrategias:

- Facilitar que se puedan explicitar.
- Posibilitar que se hable de ello en espacios formales.
- Analizar situaciones concretas, de personas concretas y dinámicas educativas concretas, ya que contrastar los temores con la realidad es útil para hacer desaparecer los factores de desconocimiento y de prejuicios.

Asimismo, resulta fundamental que el centro educativo proporcione información previa, facilite el conocimiento e intercambio de buenas prácticas inclusivas, brinde apoyo y asesoramiento en la cotidianidad, proporcione estrategias pedagógicas de educación en la diversidad y realice un adecuado y responsable ejercicio de las funciones directivas (Saiz, 2009).

Al día de hoy, no sólo la aceptación sino la promoción de la diversidad es defendida por múltiples organizaciones. Como consecuencia, cada vez son más las instituciones educativas ordinarias que han abierto sus puertas a alumnas y alumnos con algún tipo de discapacidad, o bien dificultades de aprendizaje vinculadas a otros motivos. Ciertamente, la gestión de ambientes escolares en los que convergen personas con distintas características favorece una cultura de inclusión, sin embargo, es tan sólo el primer paso.

La inclusión educativa es un proceso de mejora e innovación sistemático (Ainscow, Booth y Dyson en Echeita, 2009), al reconocerlo así, el factor del tiempo entra en juego; no se trata de un cambio que es posible realizar de la noche a la mañana, sino que requiere, como todo proceso, de acciones prolongadas y articuladas entre sí.

Asumir la inclusión educativa como un proceso incipiente insta un panorama interesante. Aun cuando representa un reto, también ofrece posibilidades para hacer de los centros educativos espacios innovadores que promuevan el desarrollo de todos los estudiantes por igual sin dejar de tomar en cuenta sus características particulares.

1.1 Necesidad de generar recursos para la educación inclusiva

El escenario en el que se desarrolló el proyecto fue una escuela del área metropolitana de Guadalajara que, a partir del año 2015, puso en práctica la iniciativa Escuela inclusiva, con el propósito de que niños, niñas y adolescentes con discapacidad y/o NEA formaran parte del

cuerpo estudiantil y tuvieran acceso a una educación de calidad ajustada a sus características particulares. Para conducir dicha iniciativa se asignó el rol de Asesor de educación inclusiva a la persona responsable de acompañar y dar respuesta a los estudiantes con necesidades específicas para el aprendizaje que formarían parte de la comunidad estudiantil en cualquiera de las secciones de preescolar a preparatoria.

Si bien, Escuela inclusiva respondía a las exigencias sociales de hacer de los espacios educativos sitios en los que se promoviera la equidad y el respeto a las diferencias, su puesta en práctica no fue un camino exento de dificultades, debido en parte a su carácter novedoso. La discusión sobre inclusión en contextos educativos en México se ha intensificado en los últimos veinte años, no obstante, a la fecha de la realización del presente trabajo, estaban por cumplirse apenas cinco años de la creación de esta iniciativa concreta por la inclusión. Como sucede comúnmente con la implementación de aquello que es nuevo, requería aún de difusión y aceptación por parte de todos los miembros de la organización. Asimismo, surgían interrogantes respecto a las maneras más adecuadas para sostenerle en el marco de la institución, aprovechar las oportunidades que se ponían delante, y hacer frente a los retos que implicaba.

Aunado a ello, los actores que participan en el proceso de inclusión educativa en la organización son numerosos, mientras unos podían tener encuentros más cercanos, otros pocas veces interactuaban en la cotidianidad. El docente, el profesional de apoyo (en caso de haberlo), el psicólogo, el coordinador académico, el director de sección y el Asesor en educación inclusiva son los encargados de dar al estudiante con NEA una educación de calidad. Al ser varios los actores involucrados, los flujos de comunicación con frecuencia podían bloquearse o verse obstaculizados, y como resultado, se perdía en el día a día información de gran valor, que justamente tenía que ver con los matices propios de la particularidad de cada proceso educativo de las alumnas y alumnos con NEA.

Caminar hacia una Escuela inclusiva inicialmente representó una cantidad significativa de trabajo que no siempre se vio complementada con recursos suficientes para atender a los estudiantes, o bien, espacios dentro del horario laboral designados a reelaborar los procesos y las vías para que el camino se consolidara. Esto no se debía a la falta de interés por parte de los educadores; la mayor parte de las veces se trataba de demasiado trabajo y poco tiempo. Apuntar hacia la construcción de un sistema educativo que diera respuesta a una población diversa requería de nuevos planteamientos, lo cual suponía un grado de complejidad que no

era menor. Resultaba fundamental un manejo eficaz del tiempo que permitiera a los formadores tomar decisiones fundamentadas con base en el diálogo y la colaboración entre los distintos actores involucrados.

Finalmente, cabe mencionar que existía –y existe aún– gran desinformación sobre las personas con discapacidad y/o ciertas necesidades específicas para el aprendizaje en términos generales. La ausencia de conocimiento generaba desconfianza y miedo en los formadores, asunto que requería ser afrontado mediante su socialización en espacios seguros y el trabajo en equipo.

Por todos estos desafíos se volvió importante comenzar a pensar en el desarrollo de recursos que posibilitaran a los formadores llevar a cabo la encomienda de brindar educación de calidad a todas las y los estudiantes dentro de un mismo salón de clases. La elaboración y uso de ciertas herramientas podría contribuir a alcanzar la meta de convertir el espacio escolar en uno que promueva el respeto a las diferencias, el establecimiento de relaciones equitativas, la generación de oportunidades, y el desarrollo integral de más personas.

La necesidad de explicitar cómo es que se funge como formador de un estudiante con discapacidad y/o NEA se identificó a partir de la práctica de los profesionales de apoyo. A quienes se desempeñan como tal se les denomina *facilitadores para el aprendizaje* en el marco de la organización. Las funciones de los facilitadores eran, en primera instancia, acompañar a los estudiantes y brindarles herramientas para su mejor desarrollo bio-psico-social. Eran los encargados de llevar a la práctica las adecuaciones necesarias para que las y los alumnos accedieran a los contenidos, las cuales se planeaban junto con el docente de grupo. Asimismo, los facilitadores debían procurar que los estudiantes fueran capaces de relacionarse adecuadamente con el resto de la comunidad educativa, por lo que debían fomentar el cuidado de sí, la autonomía e independencia.

Los facilitadores podían ser contratados por jornada completa cuando el estudiante requería apoyo durante todo el día escolar, o media jornada, cuando el apoyo era indispensable sólo para algunas materias específicas. Al final de cada bloque o periodo, era su responsabilidad elaborar un reporte en el que se describieran los aprendizajes alcanzados, para el cual se tomaban por criterios tanto el propio desempeño de las y los alumnos en un periodo de tiempo determinado, como los objetivos puestos para el grupo del que formaba parte.

La elaboración de dicho documento era de suma relevancia como registro y evidencia, mas no se había hecho mucho más a partir de éste en términos de producción de herramientas para formadores. Es por ello que se identificó como un área de oportunidad el poder constituir materiales que permitieran, tanto a facilitadores como a docentes, contar con recursos-guía respecto al modo de trabajar con las y los estudiantes con discapacidad y/o NEA, los cuales tomaran en cuenta tanto las características particulares de cada alumna o alumno, como las exigencias del medio institucional.

La necesidad también fue percibida por aquellos docentes que han trabajado con estudiantes que requieren de distintos apoyos, y que se han visto frente a una situación de incertidumbre. Asimismo, el Asesor en educación inclusiva, así como algunos de los psicólogos y coordinadores con quienes acordaba las políticas necesarias para llevar a cabo prácticas para la inclusión, reconocían la importancia de proveer de recursos a los formadores de modo que pudieran realizar su labor frente a una población diversa.

La realización de este proyecto supuso voltear a ver el conocimiento generado a partir de la experiencia propia de docentes y facilitadores que recibían en el aula a estudiantes quienes requerían de un proceso distinto para el aprendizaje. Se reconoció aquello que sucedía en estas aulas como activos de conocimiento de gran valor para la producción de nuevas formas de enseñanza y relación, tanto con las y los alumnos, como entre profesionales. Colocar a un estudiante con NEA que, por sus condiciones, obliga a pensar en qué otros caminos tomar para conseguir los objetivos del salón de clases moviliza y re-organiza la práctica profesional. Asimismo, la inclusión de un profesional más, el facilitador, cuya práctica contiene elementos comunes con la del docente, pero también otros distintos que pueden complementarlo, da lugar a que una tarea antes individual se convierta en una actividad colectiva, la cual brinda posibilidades nuevas para la interacción y el diálogo e impacta en el modo de ejercer de ambos formadores.

Todo eso que ocurre a partir de la inclusión educativa le otorga una nueva dimensión a la institución. Las y los estudiantes con discapacidad y/o NAE no son los únicos que se ven beneficiados al integrarse a las escuelas regulares; para la escuela, la presencia de estas y estos estudiantes representa una oportunidad valiosa de reinención de sí misma. Adaptar el entorno escolar para recibir a estudiantes diversos implica el desarrollo de un método, incluso de un esquema de pensamiento, dinámico, híbrido y flexible, que cuenta con el potencial de recomponer y enriquecer la práctica formativa en general. La escuela inclusiva no es sólo

para los niños, niñas y jóvenes con necesidades de apoyo, sino para todas las y los estudiantes a quienes les convenga un tipo de formación que pueda ajustarse a distintas situaciones que convergen entre sí.

De ahí la importancia de recuperar las experiencias que se han configurado en miras de una educación con perspectiva de inclusión. De organizarlas, plasmarlas y comunicarlas, puesto que es de esta forma que pueden ser sujetas al diálogo y a la reflexión. La explicitación del conocimiento que se genera y se actualiza a partir de las prácticas diarias en las instituciones no sólo podría optimizar el proceso de inclusión educativa, sino que representaría un modo de alentarlos, sostenerlos y enriquecerlos continuamente.

1.2 Un material de consulta que contenga estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con NEA

Generar recursos con información, metodologías, casos y cualquier otro elemento que aporte a la formación de alumnos y alumnas con necesidades de apoyo es crucial para dar solidez a los programas para la inclusión en las escuelas regulares. Ahora bien, hacerlo a partir de la experiencia misma de quienes han trabajado con estos estudiantes aporta un fundamento rico en saberes que favorece la viabilidad de tales recursos. Explicitar tales saberes, y configurar a partir de éstos una herramienta, dio lugar al siguiente objetivo:

Recuperar y organizar las estrategias para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad y/o NEA a partir de la experiencia de facilitadores y docentes, e integrarlas en un material de consulta accesible y difundible.

1.3 Áreas de oportunidad y Gestión del conocimiento

Con la intención de aprovechar las oportunidades que se instauran al hacer de las escuelas espacios para la inclusión, se recurrió a la *Gestión del conocimiento* para elaborar un proyecto de intervención. La gestión del conocimiento es la disciplina que se ocupa del conocimiento en las organizaciones. Presenta la oportunidad de considerar el saber de un grupo social, y a partir de ello comenzar a plantear cuestiones que permiten que éste se desarrolle y devenga en innovaciones. Para facilitar el entendimiento de esta disciplina, Canals (2003) propone cambiar la palabra “conocimiento” por “activos de conocimiento” cuando se trate de gestionarlo, ya que el primer concepto es complejo, y está sujeto a distintas y muy variadas interpretaciones. Los activos, en ese sentido, son productos del conocimiento que pueden, a su vez, volver a crearlo.

El énfasis que coloca la gestión del conocimiento en las personas, el contexto, los procesos y las tecnologías de la información, dio lugar en este proyecto a un abordaje particular de la problemática. Se arrojó luz sobre los distintos componentes que implicaban conocimiento y, sobre todo, sobre las formas en que éstos interactuaban entre sí. Partir de que los procesos colectivos generan conocimiento, posibilitó valorar y aprovechar distintos marcos de interacción en el contexto escolar, los cuales eran fuente de conocimiento aún y cuando pudiera no parecerlo a simple vista.

El interés de este tipo de gestión en el conocimiento tácito y explícito, y las formas en que ambos se relacionan, llevó a reflexionar sobre el modo en que el conocimiento organizacional se conforma colectivamente a partir de saberes individuales que se socializan, se comparten, y a raíz de ello evolucionan. Por lo tanto, haber tomado esta disciplina como marco sirvió para dirigir los esfuerzos a identificar estos tipos de conocimiento y sobre todo, a ponerlos en juego colectivamente a fin de obtener nuevas producciones, y a la vez, constatar las formas en que esto ocurre. Como resultado, fue posible obtener materializaciones que dieran paso al aprendizaje de los otros miembros de la organización, e impulsar así la expansión del conocimiento.

Ante el desasosiego que puede traer consigo la adaptación de contextos escolares regulares para la inclusión educativa, la gestión del conocimiento apunta a las prácticas que ya se llevan a cabo, así como al conocimiento que ya poseen las organizaciones. A partir de esto propone distintos modelos para que ese conocimiento pueda ser materializado y, por lo tanto, pueda compartirse. Este proceso brinda una base para poder innovar y desarrollar nuevos esquemas de acción que favorezcan el desarrollo de las organizaciones, así como el aprendizaje y crecimiento de los individuos que las conforman.

Otro asunto fundamental en este tipo de gestión, es la codificación del conocimiento que se ubica o se produce dentro de las organizaciones. McElroy y Firestone (en Ortiz y Ruiz, 2009) afirman que la gestión del conocimiento se compone de dos grandes procesos: producción e integración del conocimiento. El segundo conlleva una parte importante de enseñanza y difusión, la cual no es posible si no se hace el esfuerzo por materializar lo que saben las personas o los grupos. En ese sentido el conocimiento se codifica, no para que se constituya como un tratado absoluto, sino para que pueda tomarse, reproducirse, recomponerse; para que no deje de evolucionar.

Para el proyecto en cuestión este acento en la codificación y difusión resultaba de gran relevancia, ya que el conocimiento que se pretendía aprovechar se caracterizaba precisamente por encontrarse en personas particulares. Por esto último, su desarrollo en el marco institucional había sido más bien lento e irregular. Si las condiciones lo permitían, había avances significativos en cuanto a este conocimiento durante cierto periodo de tiempo, sin embargo, podían también pasar largas etapas sin que este se produjera de manera organizada y sistemática.

1.4 El contexto de una escuela que se propone incluir

La escuela en la se llevó a cabo el proyecto de gestión de conocimiento es denominada también como *organización* a lo largo del trabajo, ya que no deja de conformarse por un grupo de personas que buscan un fin determinado (Canals, 2003). Se trata, a su vez, de una institución educativa que tiene una misión, roles y prácticas propias, que se propone promover una educación a partir de principios y fundamentos particulares.

Anualmente recibe alrededor de 3,000 estudiantes que asisten a las secciones de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Cuenta con cerca de 1000 miembros o colaboradores que desde sus distintos roles, comparten la labor de formar integralmente a la comunidad estudiantil de acuerdo a los valores propios de la escuela.

En su *misión* estipula la aspiración de formar personas libres, competentes, comprometidas con la justicia y con el servicio a favor de los más necesitados. Bajo este marco, se creó la iniciativa de Escuela inclusiva, para el cual se plantearon cinco objetivos estratégicos. El primero trata sobre el desarrollo de políticas institucionales adecuadas para la inclusión, el segundo sobre la integración de personal externo a la escuela (facilitadores) para posibilitar la formación personalizada de las y los alumnos que lo requieran, el tercero tiene que ver con la realización de adecuaciones curriculares, el cuarto con el desarrollo de una cultura inclusiva, y el último trata del proceso de la integración del proyecto a la estructura organizativa de la escuela.

De acuerdo a Escuela inclusiva, al identificarse un o una estudiante con necesidades específicas de apoyo se desarrollan distintas estrategias para que logre los objetivos de aprendizaje principales según la currícula, pero que además estén ajustados a sus particularidades. En la mayoría de los casos, el alumno o alumna recibe una mayor atención y acompañamiento durante su estancia en la escuela. Los docentes ajustan la enseñanza para

que les sea accesible. Asimismo, se dedican más sesiones de encuentro entre padres de familia y sus formadores. Según el grado de las necesidades, se decide si se le brindará el apoyo de un facilitador para realizar adecuaciones más profundas a los contenidos y los métodos escolares.

El asesor en educación inclusiva es el responsable de dar seguimiento a los y las estudiantes con necesidades específicas de apoyo, de quienes lleva un expediente conformado por observaciones, valoraciones y reportes especializados, además del expediente escolar regular que se encuentra en cada sección. También es el encargado de presentar los casos de estudiantes con NEA al cuerpo docente al inicio de cada ciclo escolar y gestionar el cierre del proceso al finalizarlo. Coordina, además, al equipo de facilitadores encargados de realizar las adecuaciones en términos operativos. Como parte de esta tarea promueve espacios colaborativos en los que, pese a que cada facilitador trabaja con un alumno o alumna distinta y ello hacía que sus labores sean considerablemente distintas, se revisen aquellas acciones que demanda la práctica y que sí son comunes. Estos encuentros tienen lugar los días del Consejo Técnico Escolar, aproximadamente una vez al mes.

Durante el desarrollo del proyecto, al inicio, hubo dos estudiantes bajo el esquema de Escuela inclusiva en la sección de Preescolar, once en la sección de Primaria, tres en Secundaria y dos en Preparatoria; dieciocho estudiantes en total a lo largo del ciclo 2018-2019. Había once facilitadores que brindaban acompañamiento a trece estudiantes uno de ellos en preescolar, diez en primaria, uno en secundaria y uno en preparatoria. Seis estudiantes eran acompañados la jornada completa, mientras que los otros siete recibían apoyo del facilitador únicamente para algunas asignaturas. Cinco alumnos y alumnas no recibían apoyo por parte de un profesional, mientras que una facilitadora acompañaba a dos estudiantes en asignaturas determinadas, y otra lo hacía con tres estudiantes bajo la misma modalidad de jornada por horas.

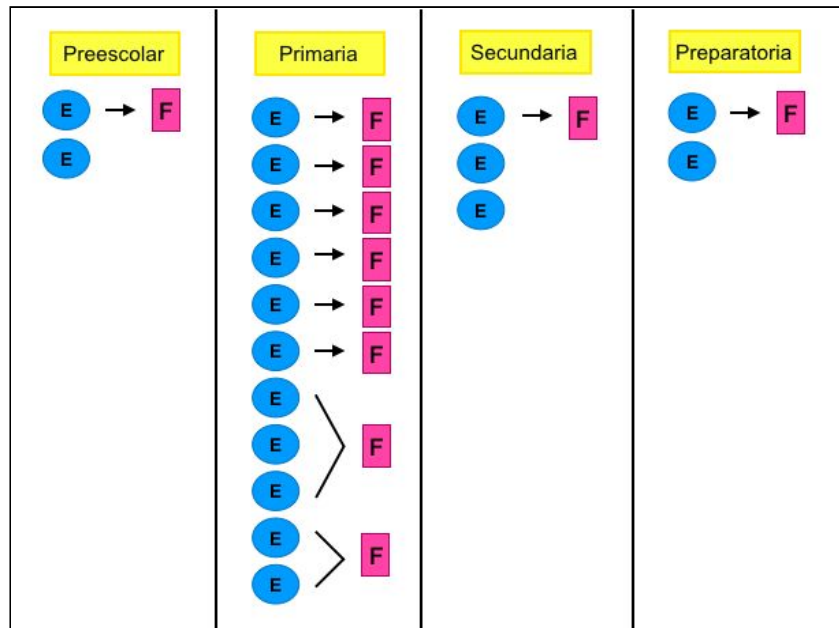


Figura 1. Estudiantes con NAE y facilitadores durante el ciclo escolar 2018-2019
Fuente: Elaboración propia

Al iniciar el ciclo escolar 2019-2020 había nuevamente dos estudiantes en Preescolar, nueve en la sección de Primaria y cinco en Secundaria que formaban parte de Escuela inclusiva. El equipo se conformaba por trece facilitadores: dos en preescolar, ocho en primaria y tres en secundaria que brindaban apoyo a catorce estudiantes, siete por jornada completa y siete por media jornada. Dos estudiantes no recibían el apoyo de un facilitador mientras que una misma facilitadora apoyaba a dos alumnos distintos en determinadas materias.

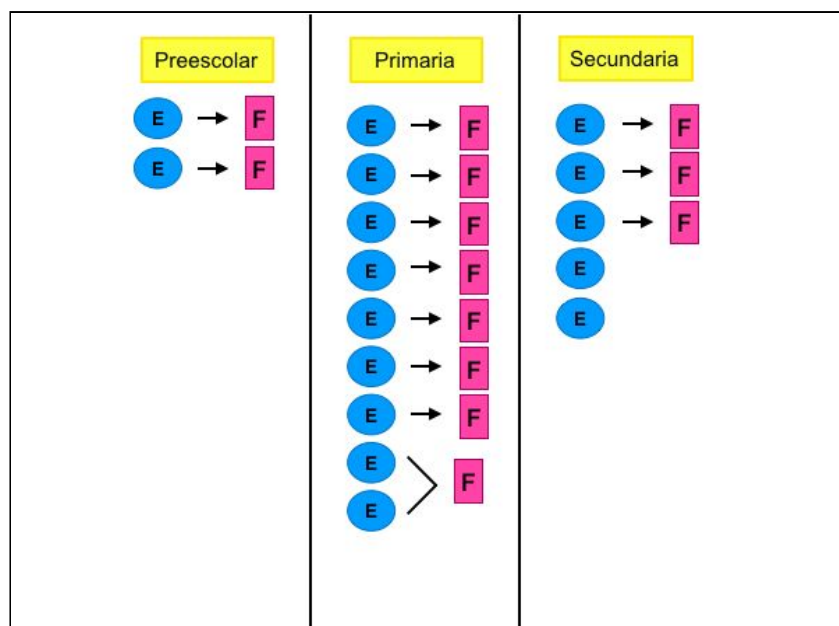


Figura 2. Estudiantes con NAE y facilitadores durante el ciclo escolar 2019-2020
Fuente: Elaboración propia

La primera intención era que las actividades que se asignaban a los alumnos o alumnas con NEA debían ser iguales, o lo más parecido posible, a las que se asignaban al grado y grupo en el que se encontraban. Sin embargo, varias requerirían de una planeación de tareas que distaba considerablemente de lo que se preparaba para el resto de los compañeros. De ser así, dicha planeación se elaboraba entre el docente y el facilitador, la cual, si bien se basaba en la planeación general del docente, requería de altos niveles de creatividad para ajustarse a necesidades específicas sin perder de vista los objetivos de aprendizaje.

Docentes y facilitadores debían negociar entre sí y generar propuestas de manera colaborativa en pos del mejor desarrollo del estudiante con NEA. Ambos profesionales, a su vez, mantenían canales de comunicación con otros actores. Los docentes solían estar en contacto con la coordinación y psicólogos de nivel, mientras que los facilitadores se dirigían al asesor en educación inclusiva. Los espacios en los que convergía todo el equipo de actores implicados podían llegar a ser escasos pues requerían de grandes esfuerzos para coincidir, ya que cada actor tenía otras tareas y compromisos además del seguimiento a los estudiantes con necesidades específicas.

No obstante, cuando era posible una articulación de todos los actores ocurría un tipo de interacción única, en el que se negociaban significados con base en un repertorio extenso, por lo que los acuerdos a los que se llegaban no sólo permitían continuar con la formación del estudiante, sino que poseían por sí mismos conocimiento de valor para la organización.

Las formas de relación entre los profesionales a propósito del o la estudiante con necesidades específicas de apoyo se muestran en la Figura 3. Sociograma de los actores implicados para la Escuela inclusiva, la representación de las relaciones aparece en tres dimensiones del contexto: institución educativa, sección y aula.

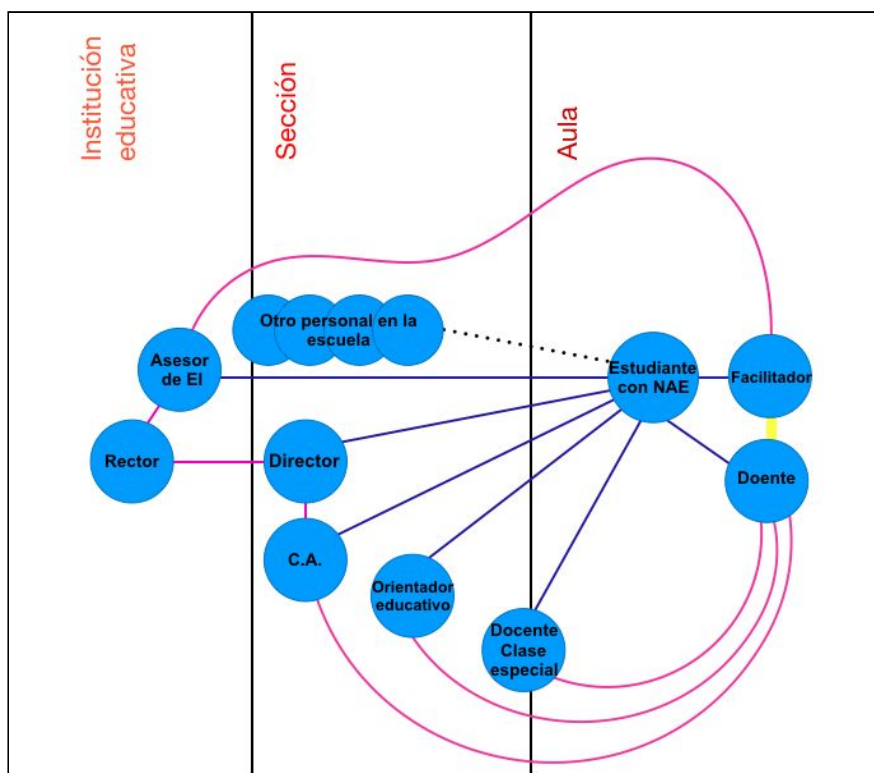


Figura 3. Sociograma de los actores implicados para la Escuela inclusiva
Fuente: Elaboración propia

El *estudiante con NAE* representa el nodo central, en torno al cual se reúnen los distintos actores involucrados en su proceso de formación, unidos a éste en color azul. *Otro personal en la escuela*, es decir, quienes no se involucran directamente en el proceso de aprendizaje del estudiante con NEA, aparece unido a éste con una línea punteada, pues tal relación indirecta de cualquier modo produce ciertos efectos a nivel individual, grupal y organizacional. Con líneas en color rosa se señalan los canales de comunicación utilizados con mayor frecuencia entre los profesionales, y finalmente, en amarillo se señala la relación entre docente y facilitador. Esta última representa un carácter clave para la producción de conocimiento que interesa a este trabajo.

CAPÍTULO II

INCORPORAR PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN A LAS PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES

En este capítulo se presentan tres secciones que conforman la propuesta metodológica para la implementación del proyecto de Gestión del conocimiento. El primero de los apartados contiene el marco teórico, en el cual se incluyen los modelos desde los que se define el conocimiento de las organizaciones, así como distintos procedimientos para su gestión. En segundo lugar, se presenta el plan de trabajo y sus cuatro etapas, basado en los modelos expuestos previamente. Finalmente, se describen los instrumentos y técnicas para la recolección de los datos que posibilitaron la sistematización del proceso de intervención y sus resultados.

2.1 Marco para explicar el aprendizaje y la producción del conocimiento en las organizaciones

Traer a tema la Gestión del conocimiento, de acuerdo con Canals (2003), es pertinente si se tienen en cuenta un conjunto de factores y situaciones dados en los últimos años, tales como la globalización, la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación, y el desarrollo de una visión organizacional centrada en el conocimiento. Conforme este tipo de gestión ha ganado relevancia en el ámbito del manejo organizacional, se han desarrollado diferentes modelos que proponen distintas comprensiones conceptuales y acercamientos metodológicos para llevarla a cabo.

Mientras que el modelo de la Creación de conocimiento organizacional, el más frecuentativo en la literatura, se enfoca en la transformación del conocimiento tácito a explícito, la Gestión del conocimiento de segunda generación pone el acento en la sistematización de la información, la evaluación y el monitoreo. La Organización que aprende pone al centro el aprendizaje generativo como motor para la innovación, y la teoría sobre Comunidades de práctica observa y propone modos de incidir en las formas en que los individuos se organizan de forma colectiva, y a partir de ello, aprenden por medio de procesos colectivos. Sin embargo, todos los modelos que a continuación se exponen tienen en común que van tras los procesos por medio de los que el aprendizaje sucede cuando varias personas se encuentran, se relacionan e interactúan entre sí.

Creación de conocimiento organizacional

Nonaka y Takeuchi son dos autores clave para comprender cómo las organizaciones gestionan sus activos de conocimiento y favorecen el aprendizaje organizacional. Su propuesta central, la espiral del conocimiento organizacional, explica cómo las organizaciones producen saberes mediante un proceso que es dinámico, interactivo y cíclico.

Vale aclarar primero qué es lo que Nonaka y Takeuchi (1999) entienden por conocimiento. En principio, los autores hacen una diferenciación entre dicho término e información. A pesar de que poseen características similares, cuando se habla de conocimiento se ponen en juego creencias y compromisos, a diferencia de lo que ocurre con la información, que de acuerdo con Bateson (en Nonaka y Takeuchi, 1999), funge como un medio o material necesario para la producción de conocimiento, pero no necesariamente alcanza el status de éste. El conocimiento entonces es definido como una creencia verdadera justificada, en la que la justificación depende de un contexto específico.

Ahora bien, en el proceso de creación de conocimiento intervienen dos dimensiones: la ontológica, que remite a la forma en la que se entiende el conocimiento organizacional como la potencialización del conocimiento que producen determinados individuos hasta solidificarse y volverse parte de la red de saberes de una organización. En esta primera dimensión, los autores enfatizan que el conocimiento depende del contexto específico en el que se produce y, por lo tanto, depende de la situación y se crea dinámicamente durante las interacciones sociales. La segunda dimensión, epistemológica, establece la diferenciación entre conocimiento tácito y explícito y refiere a las diferentes formas en las que estos tipos de conocimiento interactúan (Nonaka y Takeuchi, 1999).

El conocimiento tácito incluye elementos cognoscitivos y técnicos, basados en modelos mentales, entendidos éstos como esquemas, paradigmas, perspectivas, creencias y puntos de vista, por medio de los cuales los individuos pueden percibir y definir su mundo. El conocimiento explícito, por su parte, se trata de aquel que ha sido codificado, y que puede transmitirse por medio del lenguaje formal y sistemático. A diferencia de éste, el conocimiento tácito es difícil de formalizar y comunicar. Ambos tipos de conocimiento no son entidades opuestas, sino complementarias, y entre ellos puede ocurrir lo que los autores llaman *conversión de conocimiento* (Nonaka y Takeuchi 1999).

Las cuatro formas de conversión de conocimiento: *Socialización* (de tácito a tácito), *Exteriorización* (de tácito a explícito), *Combinación* (de explícito a explícito) e *Interiorización* (de explícito a tácito). Si, como afirman los autores, “la creación de conocimiento organizacional es una interacción continua de conocimiento tácito y conocimiento explícito” (Nonaka y Takeuchi, 1999. p.80), entonces estos tipos de conversión son unidades de análisis centrales dentro de los procesos de Gestión del conocimiento.

La forma en la que surge el conocimiento en contextos organizacionales es una de las áreas de interés principales de la Gestión del Conocimiento, pues tal y como afirma Canals (2003), hay dos procesos fundamentales de los que se ocupa esta disciplina: la creación y la transmisión. Si bien la propuesta de creación de conocimiento organizacional de Nonaka y Takeuchi no es la única, sí conforma una de las más notorias puesto que describe, a modo de cinco fases, los procesos necesarios para que dicha creación ocurra:

1. *Compartir el conocimiento tácito*. Se da mediante el intercambio de experiencias entre los individuos que forma parte de una organización. Para que pueda suceder, es necesaria la existencia de marcos que fomenten la interacción cara a cara. En esta primera fase se convierte el conocimiento por la vía de la socialización, y produce conocimiento armonizado.
2. *Crear conceptos*. Se trata de la parte de la conversión de conocimiento tácito a explícito más concreta. En palabras de los autores, “El modelo mental tácito se verbaliza en palabras y frases, y finalmente, cristaliza en conceptos explícitos” (Nonaka y Takeuchi, 1999, p.98). Para ello se utilizan métodos de razonamiento tales como deducción, inducción y abducción. Esta fase corresponde a la exteriorización, y produce conocimiento conceptual.
3. *Justificar los conceptos*. Esta fase parte de la premisa de que el conocimiento se ha definido como la creencia verdadera justificada. La organización hace su dirección más explícita con el objetivo de que no se pierda la intención y que los conceptos generados verdaderamente cubran las necesidades por las que se inició el proceso. La tarea aquí es la formulación de criterios.
4. *Construir un arquetipo*. Es cuando el concepto justificado se convierte en un arquetipo, es decir, un prototipo o modelo. Se construye mediante la combinación del conocimiento explícito recién creado y el ya existente. Idealmente, en esta fase participan individuos o grupos con experiencia en diversos campos, y es mediante ésta que se produce conocimiento sistémico.

5. *Expandir el conocimiento.* Esta última fase es la razón por la cual Nonaka y Takeuchi presentan el proceso de creación de conocimiento en espiral. En este punto se produce conocimiento operativo que se interioriza: se vuelve tácito, y así es como queda sujeto a nuevas transformaciones, ahora en otro nivel ontológico. Se da una distribución cruzada de conocimiento que tiene lugar a nivel intraorganizacional, e incluso en algunos casos interorganizacional.

Impulsar el proceso de creación de conocimiento organizacional requiere de cinco condiciones: la primera es la *intención*, que se refiere a la aspiración de una empresa por alcanzar sus metas. Es el factor más importante para juzgar la veracidad de una sección dada de conocimiento, pues es a través de la intención que se puede otorgar valor a las diferentes informaciones y tipos de conocimiento.

En segundo lugar, se encuentra la *autonomía*, que refiere al grado en el que los miembros o grupos de una organización actúan de la forma más independiente que las condiciones permiten. Es fundamental, para la creación del conocimiento, que las personas y los grupos cuenten con la posibilidad de autodirigirse, pues sólo así se promueve el diálogo, el pensamiento crítico y la reflexión.

En tercer lugar, la *fluctuación* y el *caos creativo*, ambas características un “orden sin recurrencia” (Gleick en Nonaka y Takeuchi, 1999 p. 90), que quiere decir un tipo de orden que no sigue siempre el mismo patrón determinado. En el marco de una organización la fluctuación se presenta como rupturas de rutinas, hábitos o marcos de conocimiento dados. El caos creativo, por su parte, se refiere al caos que puede generarse intencionalmente cuando los líderes de la organización consideran pertinente evocar un sentimiento de crisis para establecer metas desafiantes. Vale aclarar que el caos creativo puede rendir mejores beneficios cuando los miembros de la organización cuentan con recursos y herramientas para afrontarlo, mismos que la organización procura.

La *redundancia* es la cuarta condición. Se trata de la información que va más allá de los requerimientos operacionales inmediatos de los miembros de la organización. Para que sea posible crear conocimiento es indispensable que el concepto creado por un individuo o un grupo organizacional sea conocido por otros que quizá no lo necesiten de manera inmediata. La redundancia impulsa a los individuos a transgredir los límites funcionales y poner en diálogo perspectivas diferentes.

Finalmente, la quinta condición es la *variedad de requisitos*, que se refiere a la diversidad interna de una organización, la cual debe ser tan amplia como la variedad y la complejidad del ambiente. Para que se fomente, es necesario que la organización disponga de formas de combinación de la información distintas, flexibles y de rápido acceso.

Gestión de conocimiento de segunda generación

Como señala Canals (2003), existen distintas posturas y disciplinas desde las que se acuña el término de Gestión del conocimiento; la propuesta de McElroy sobre la *segunda generación* es otra de éstas. Aportela y Ponjuán (2008) hacen una revisión de aquello que plantea McElroy y señalan, en principio, que la distinción entre la primera y la segunda generación de la Gestión del conocimiento responde al objetivo de diferenciar entre los procesos de mera integración de conocimiento (primera generación), de aquellos que proponen modelos de Procesamiento del conocimiento, entendido este último como la capacidad organizacional de aprender, resolver problemas, innovar y adaptarse.

La propuesta de McElroy parte de la premisa de que el conocimiento se produce en sistemas sociales, a través del compartir de saberes entre las personas, hecho que, a un nivel organizacional, toma por nombre *Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC)*. El CVC debe entenderse como un esquema general de la organización, que permite situar diferentes modelos en contexto. Del CVC se detectan tanto los problemas como las declaraciones de conocimiento, las cuales no son otra cosa sino creencias compartidas y validada. Para McElroy y sus colegas, el conocimiento se define como información que ha sobrevivido pruebas y evaluaciones, y que puede ser sostenida o expresada en formas mentales o lingüísticas” (Aportela y Ponjuán, 2008, p.22).

La *producción e integración* del conocimiento, operaciones mayores dentro del CVC, se ubican en el campo del *Procesamiento del conocimiento*. Ortiz y Ruíz (2009) explican que la producción del conocimiento se compone de diferentes procesos: aprendizaje, tanto individual como grupal, adquisición de información, formulación de declaraciones de conocimiento y validación de dicho conocimiento. Por su parte, la integración del conocimiento consta de los procesos por medio de los cuales la organización introduce el nuevo conocimiento a su ambiente operativo. Comprende los procesos de difusión y transmisión, compartir el nuevo conocimiento y recuperarlo en formas de almacenamiento adecuadas.

El Procesamiento del conocimiento se da de manera natural y autónoma entre los individuos y se relaciona más con la dimensión de suministro, desde la que se asume que el conocimiento valioso existe en la organización, pero hace falta codificarlo. Por otro lado, la segunda generación de la Gestión del conocimiento también se preocupa por la dimensión de la demanda, la cual se enfoca en la producción de nuevo conocimiento y un Procesamiento organizacional eficaz.

De los tres dominios del conocimiento –el conocimiento de la organización como un todo, el conocimiento mantenido por grupos de individuos dentro de ella y el conocimiento de las personas– la segunda generación de la Gestión del conocimiento se enfoca en el CVC a nivel de la organización, más reconoce los CVCs que ocurren en los otros niveles y los toma explícitamente en cuenta. Es distintivo de esta generación el planteamiento de que las organizaciones no sólo poseen conocimiento, sino que también aprenden. Por lo tanto, lo que busca es operacionalizar la visión de la empresa abierta: aquella que promueve apertura e inclusividad en el aprendizaje institucional y sus resultados, elevando la participación de sus empleados y la crítica objetiva. Lo que se pretende no es gestionar el Procesamiento del conocimiento en sí, sino las condiciones alrededor del sistema para aumentar su efectividad.

Por último, conviene tener en cuenta dos ideas centrales propias de la Gestión del conocimiento de segunda generación. La primera es la aceptación de la falibilidad, lo que resulta en la evaluación y monitoreo a lo largo de todo el proceso, y no sólo a partir de que se generan resultados. La segunda tiene que ver con la importancia que se otorga a la elaboración de criterios, tanto para el proyecto en sí mismo, como para cada una de sus fases, e incluso para la Gestión del conocimiento como marco.

La organización abierta al aprendizaje

Se ha tratado hasta este punto, la forma en que las organizaciones crean o producen conocimiento, así como las áreas de oportunidad de una Gestión del conocimiento enfocada en la capacidad de la organización para aprender. Pero, ¿qué tiene que ocurrir para que las organizaciones creen conocimiento o desarrollen su capacidad para aprender? Senge (2005) hace una contribución que arroja luz sobre un asunto fundamental: el grado de apertura al aprendizaje en las organizaciones, y en este sentido afirma que una organización inteligente es aquella que no se conforma con el aprendizaje adaptativo, es decir, el que es necesario para sobrevivir., sino que va detrás del aprendizaje generativo: aquel que aumenta la creatividad y

apunta a la innovación. Ambos tipos de aprendizaje son necesarios, y para conjugarlos, la propuesta del autor toma como marco de comprensión el pensamiento sistémico.

Propone cinco tecnologías de componentes, entendidas como los factores diferenciales entre la invención y la innovación. Ahora bien, en el campo de las ciencias humanas en lugar de tecnologías reciben el nombre de *disciplinas*, de tal modo es posible referirse a un corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Las cinco disciplinas de Senge (2005) son las siguientes:

Dominio personal. Definida como la disciplina que permite aclarar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Es importante en el sentido en que permite entender la relación entre los individuos y la organización, el aprendizaje que se da desde cada uno y cómo se retroalimentan.

Modelos mentales. Son los supuestos a partir de los que las personas son capaces de entender al mundo. Éstos suelen estar profundamente arraigados, por lo que resulta fundamental que las personas logren comprenderlos y cuestionarlos, de modo que sea posible sostener conversaciones e intercambiar puntos de vista para la construcción conjunta de conocimiento.

Construcción de una visión compartida. Se trata de generar metas, valores y misiones comunes dentro de una organización. La visión compartida es parte de las “ideas rectoras” de una organización: su visión, propósito o misión y valores centrales. Estas ideas responden a tres preguntas: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? La visión responde a la primera, el propósito de ésta brinda el por qué y los valores centrales plantean las formas para alcanzarla. Como unidad, las tres ideas rectoras responden a la pregunta: ¿En qué creemos? Si se logra generar una visión compartida, además plantear a futuro, se fortalece el compromiso.

Aprendizaje en equipo. Comienza con el diálogo, entendido desde su etimología como libre flujo de significados a través del grupo. Es fundamental para entender como la unidad de las organizaciones que aprenden al equipo, no al individuo. También implica reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en una organización, por ejemplo, los patrones de defensa, a menudo profundamente enraizados en el funcionamiento de un equipo.

Pensamiento sistémico. No sólo es el marco para la comprensión de la teoría de Senge, sino que también es en sí mismo la quinta de las disciplinas, y la más importante, pues es la que implica un cambio de enfoque o *metanoia*. Este cambio de perspectiva se encuentra en el corazón de una organización inteligente, y es a partir de éste que las personas en una organización comprenden que sus acciones impactan la realidad.

A partir de la comprensión de las cinco disciplinas, Senge (2005) propone volver a darle el sentido correcto a la práctica del *aprendizaje*, el cual no es sinónimo de absorción de información, sino un medio fundamentalmente humano que permite recrearnos y recrear lo que nos rodea. No obstante, el autor también señala la presencia de barreras que impiden el aprendizaje organizacional, relacionadas con la visión fragmentada entre los miembros de la organización.

Una de las barreras es la creencia de que uno tiene nula influencia dentro del sistema, otra es la ilusión de la presencia de un *enemigo externo* que frustra los objetivos propios u organizacionales. Asimismo, está la reactividad disfrazada de proactividad, la fijación en los hechos, la invisibilización de lo sutil o cotidiano por poner la atención en lo aparentemente importante, la ilusión de que se aprende únicamente mediante la experiencia y el mito del equipo administrativo. El dominio de las cinco disciplinas dota a las organizaciones inteligentes de los mejores recursos y herramientas para identificar tales barreras y superarlas.

Comunidades de práctica

Wenger (2001) acuña el término comunidades de práctica, y desde entonces este es retomado y revisado por distintos autores. Para este primero, las prácticas son fundamentales para la comprensión de cómo se dota de sentido al mundo. La práctica, bajo el enfoque de Wenger, es una forma válida de conocer. Hay tres dimensiones mediante las que la práctica es fuente de coherencia de una comunidad. La primera es el *compromiso mutuo*. Plantea que las personas que forman parte de una comunidad sostienen relaciones de participación, y que comparten eso “que tiene importancia” para todos, que según el autor se trata de finezas que cambian de una comunidad a otra. La comunidad de práctica no es un grupo, equipo o red; tampoco es una filiación constituida a partir de lealtad, categoría social o proximidad geográfica. Este tipo de comunidad no supone homogeneidad, sino que tiene en cuenta que es también una cuestión de diversidad.

En segundo lugar, la *empresa conjunta* que es el resultado de un proceso colectivo de negociación. No es sólo una meta compartida, sino que genera relaciones de responsabilidad

mutua entre los participantes. No se trata únicamente de las mismas condiciones laborales, o uniformidad entre los miembros, sino de las producciones que parten de la comprensión de la propia empresa. Asimismo, la empresa conjunta se sitúa en un contexto particular, pero ello no quiere decir que sus limitaciones impiden que los integrantes de la comunidad generen prácticas inventivas que a su vez impacten en el contexto.

Finalmente, la dimensión del *repertorio compartido* supone actividades, símbolos o artefactos concretos que son coherentes al pertenecer a la práctica de una comunidad. Cuenta con dos características que le permiten convertirse en un recurso para la negociación: historias de interpretación y ambigüedad. Las primeras crean puntos de referencia compartidos, mientras que los espacios de ambigüedad dan cabida para la negociabilidad, y así para la posibilidad misma de significado.

La propuesta de Wenger (2001) posibilita nuevas interpretaciones sobre la forma en la que se genera el conocimiento en las organizaciones. Paskoff (2012), por ejemplo, presenta un análisis de las comunidades de práctica en relación a la noción de intersubjetividad, entendida como el alineamiento de elementos culturales. De acuerdo a su planteamiento, la construcción de comunidades necesita de un sentido reforzado de intersubjetividad en la práctica. Con ello se refiere a que, para abrir paso a la identidad de la comunidad, es necesario hacer de la práctica algo intersubjetivo, común a todos los miembros. Puede lograrse por medio de exteriorizar lo que es latente, o bien, puede implicar un discernimiento nuevo de la práctica.

Plaskoff enfatiza aquellas condiciones, elementos y participaciones que son necesarios para la construcción de comunidades de práctica. A diferencia de Wenger (2001), se centra en las comunidades potenciales, no las existentes, aunque busca la forma de catalizar los procesos de las comunidades ya establecidas. Es de especial interés para Plaskoff la articulación de un método para que pueda haber una comunidad de práctica en donde antes no la había. Para cumplir tal propósito presenta el modelo APPLE, acrónimo en inglés de los cinco pasos del proceso: evaluación, planeación, preparación, lanzamiento y evolución. Pero antes de adentrarse a detalle a cada uno de estos pasos recomienda tomar en cuenta tres dimensiones de la intersubjetividad, las cuales atraviesan todo el proceso: *crear, comportarse y pertenecer*. Éstas representan los tres caminos hacia la intersubjetividad, el intelectual, social y emocional. Una vez que el líder comunitario tiene claras las preguntas a hacer respecto a las tres dimensiones, puede seguir el modelo APPLE.

La primera fase es la de evaluación, que tiene por propósito recolectar la información sobre el estado actual de la comunidad existente o potencial para determinar si la construcción de la comunidad es necesaria y qué dirección debe tomar en caso de que sí. La evaluación se enfoca en los niveles actuales del creer, el comportarse y el pertenecer. Se examina la identidad percibida, el entusiasmo y la pasión por la práctica y el tipo de interacciones que se dan entre los miembros.

Los siguientes pasos del proceso son planeación y preparación. La fase de planeación es la más importante e intensiva en la construcción de la comunidad. Durante esta etapa se definen estratégicamente las bases de la comunidad por medio de tres tareas principales: construir el núcleo de la comunidad, desarrollar el diagrama de la comunidad –la carta constitutiva–, y desarrollar relaciones comunitarias sólidas. El lanzamiento, por su parte, tiene cuatro propósitos principales: Sirve para reclutar a nuevos miembros, comprueba si la carta constitutiva es convincente, educa a la organización sobre las comunidades y representa un punto de transición de la intersubjetividad, en el que se encuentran los miembros del grupo central y los miembros potenciales. Finalmente, la etapa de crecimiento y evolución de la comunidad trata sobre los procesos que ocurren una vez que se puso en marcha la comunidad de práctica.

Plaskoff reconoce que la aplicación del modelo, aunque éste es planteado como una oportunidad, no deja de implicar algunas dificultades. Puede observarse una contradicción importante entre la forma en la que operan las comunidades de práctica y la forma en la que suelen hacerlo las empresas que siguen el modelo de rendición individual de cuentas. Los individuos deben sentirse motivados por el sentido de la responsabilidad y, sin embargo, las organizaciones llegan a imponer los sistemas de rendición de cuentas con el afán de comunicar los compromisos y expectativas explícitamente, y tener así la posibilidad de medir los aportes. Para lograr superar este obstáculo, la invitación del autor es que la dirección se quite la camiseta del control, y se ponga la de facilitador, que ponga en práctica la confianza y que ponga en práctica un liderazgo distribuido.

Pérez-Montoro y Sanz (2009), que también desarrollan el concepto original de Wenger (2001), describen a las comunidades de práctica en relación a otras formas de agrupación dentro de las organizaciones. Estos autores centran su planteamiento en distinguir adecuadamente cuando es adecuado utilizar el concepto de comunidad de práctica, pues al haberse popularizado puede llegar a utilizarse sin fundamentos, lo cual genera confusión y

obstaculiza desarrollar adecuadamente modelos para su aprovechamiento en las organizaciones.

Para definir las correctamente, primero habrá que entender cuáles son las estructuras organizacionales en términos generales, de las cuales hay tres tipos principales: los grupos, los equipos de trabajo y las comunidades.

A grandes trazos, y en términos intuitivos y para cualquier contexto, podemos definir las comunidades como conjuntos, agrupaciones o congregaciones de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas. En cambio, si hablamos de grupos y equipos debemos entenderlos como grupos de personas organizados para una investigación o servicio determinado. Seguramente, el elemento que más claramente diferencia a los grupos y equipos de las comunidades es que los primeros trabajan con la finalidad de alcanzar un objetivo, que es lo que les une y lo que les da razón de ser. Sin embargo, en las comunidades el hecho de compartir lo que las define. Se comparten cosas: zonas, servicios o intereses (Pérez-Montoro y Sanz, 2009, pp.105-106).

Una vez claras las diferencias entre los distintos tipos de estructuras organizacionales, comienzan a disiparse las particularidades de la comunidad de práctica. En toda comunidad de práctica el rol del moderador/dinamizador es fundamental. Se trata de un miembro respetado por el resto que sea capaz de controlar las intervenciones y los temas propuestos, así como de animar la participación de todos los integrantes. El factor de cohesión es otro que resulta vital para las comunidades de práctica. Se trata de la voluntad de compartir la propia práctica profesional y beneficiarse de la pericia de los demás. El compromiso, como ya lo menciona Wenger, también debe estar presente fuertemente.

Por otro lado, Vásquez (2011) señala los lazos existentes entre las comunidades de práctica y la Gestión del conocimiento que pueden ser útiles para facilitar el flujo de saberes dentro de la organización. Sobre la implementación de comunidades de práctica como tarea de la Gestión del conocimiento, utiliza el término *cultivar* en lugar de crear nuevas comunidades, y puntúa que lo que se gestiona son las condiciones para que las comunidades de práctica puedan desarrollarse y alcanzar su máximo potencial en términos de aprendizaje y creación de nuevo conocimiento.

Con base en las tres dimensiones Wengerianas, Vásquez busca establecer relaciones concretas entre la propuesta de la Gestión del conocimiento y el concepto de comunidades de práctica, el cual define como “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común” (Wenger en Vásquez, 20011, p.53). Añade, como características fundamentales de las comunidades de práctica, que éstas son auto-organizaciones, que implican cierto “corte” en la estructura organizacional, y que desarrollan conocimiento.

A diferencia de Plaskoff, Vásquez propone empezar por identificar las comunidades existentes, e insistir en trabajar sobre lo que sus miembros piensan que es importante. “Para implementar una CP, la palabra clave es cultivar, en vez de crear” (Vásquez, 2011, p. 61). La experiencia, de acuerdo al autor, muestra que el propósito de formar una CP de la nada suele no ser fructífero. En cambio, propone ayudar a desarrollar a las comunidades existentes que se instauraron de modo natural. Por lo tanto, resulta fundamental reconocer las necesidades, propósitos y preocupaciones genuinas de la comunidad en un momento dado. Vásquez (2011) reconoce también que, generalmente, toda comunidad de práctica cuenta con un animador, preferiblemente un miembro respetado del grupo. Es necesario igualmente aceptar que haya diferentes niveles de participación, incluso instar a ello. La confianza es otro componente esencial, el cual se fomenta por medio de la forma que adopten los grupos de trabajo que se establezcan dentro de la CP. Número de integrantes, ritmo de las interacciones, formato de los encuentros, por ejemplo, son aspectos que definen la forma de los grupos de trabajo.

Para Vásquez, otro asunto que compete a la gestión del conocimiento es cómo se lleva el aprendizaje que se da en las comunidades hasta la implementación:

El aprendizaje incluye la implementación (no basta con análisis y recomendaciones). Se trata entonces de un proceso cíclico: se discute un problema real, se buscan soluciones, se procede a su implementación, luego se observan los resultados, etc. (Vásquez, 2011, p. 63)

Sugiere mantener un ritmo adecuado para las interacciones entre los miembros. No basta establecer relaciones, es necesario mantener el diálogo –presencial o virtualmente– de modo que puedan generarse avances acerca del tema que se trabaja.

Si bien el trabajo analítico que hacen Plaskoff, Pérez-Montoro y Sanz y Vásquez tiene focos distintos, los tres toman en cuenta las características principales que comparten las

comunidades de práctica, planteadas inicialmente por Wenger: la existencia del compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. La presencia de estas tres dimensiones posibilita la negociación de significados, proceso que genera conocimiento que puede, o no, ser utilizado por la organización; pero que definitivamente enriquece a quienes se involucran en los procesos de participación y cosificación que suceden a partir de la interacción en una comunidad.

2.2 Plan para recuperar, organizar e integrar las estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA

A través de la Gestión del conocimiento se buscó instalar procesos para crear recursos que contribuyan a la mejor formación posible de los estudiantes; en particular de los estudiantes con NEA. Estos recursos no necesariamente vendrían de fuentes externas a la institución educativa, pues ésta contaba ya con activos de conocimiento valiosos que residían en las personas y en sus modos de hacer. Por lo tanto, la tarea primordial del proyecto consistía en recuperar tales activos, para más tarde sistematizarlos y convertirlos en nuevas formas de conocimiento transmisible a fin de integrarlos a las prácticas organizacionales.

El plan de trabajo diseñado para alcanzar tales fines constó de cuatro fases:

- Desarrollo de una comunidad de práctica
- Mapeo del conocimiento
- Combinación del conocimiento
- Integración del conocimiento

El tiempo estimado para el desarrollo del plan de trabajo fue de diez meses. Cada fase se presenta de forma independiente para fines explicativos, sin embargo, éstas no necesariamente se llevaron a cabo en una estricta secuencia, incluso ocurrieron de forma simultánea en determinados momentos.

2.2.1 Desarrollo de una comunidad de práctica

Una comunidad de práctica (CP) surge, de acuerdo a Wenger (2001), cuando un grupo de personas que comparten la misma práctica se relacionan en tres dimensiones distintas: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. De acuerdo con Vásquez (2011), las comunidades de práctica se desarrollan en torno a lo que es importante para los miembros. En ese sentido, nombra a las CP auto-organizaciones, pues a partir de la

autonomía que es inherente a éstas se les reconoce como estructuras que difieren de otras formas de agrupación organizacionales.

El objetivo principal que persiguió el desarrollo de una comunidad de práctica, en este caso particular, fue colocar el diálogo en torno a *las estrategias para el aprendizaje* durante los encuentros entre los facilitadores de la organización educativa. En un primer momento se propondría como modelo de encuentro, diálogo y discusión, en el que la prioridad sería instar a los miembros a compartir el conocimiento tácito e individual.

Para desarrollar la CP se siguió el modelo APPLE propuesto por Plaskoff (2012) para un tiempo aproximado de cuatro semanas. Se trató, en palabras del mismo autor, de un proceso cuyo fin era catalizar la evolución de la comunidad de práctica, y aportar una guía que permitiera fomentar la participación más rápidamente. En este sentido, los pasos previstos para el desarrollo de esta fase consistieron en:

1. Conversar con los facilitadores que trabajan en distintos grados educativos sobre su labor, con quienes lo comparten y cómo lo hacen.
2. Realizar preguntas que vayan tras la descripción de su práctica y los componentes de ésta.
3. Preguntar a los facilitadores por aquellos potenciales participantes que podrían ser clave para la CP.
4. Hacer la invitación a los potenciales participantes a la CP.
5. Constituir junto con los miembros que acepten la invitación de manera entusiasta el núcleo de la comunidad.
6. Proponer reuniones periódicas de acuerdo al horario que mejor se ajuste a las agendas de los participantes.
7. Promover relaciones comunitarias sólidas: realizar actividades lúdicas y con fines de que los integrantes se conozcan mejor entre sí.
8. Diseñar en conjunto el lanzamiento de la comunidad mediante una lógica participativa.
9. Elaborar una agenda de temas a tratar y actividades a realizar.
10. Generar una primera sesión en la que sea posible reconocernos como comunidad a partir de los temas importantes que nos ocupan, el repertorio común y el propósito que nos une.

2.2.2 Mapeo del conocimiento

El mapeo del conocimiento es “una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización, que nos permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas” (Eppler en Toledano, 2009, p.1). Cumple la función de generar una visualización del conocimiento existente y sus relaciones de tal manera que los aspectos más relevantes sean los que más se sobresalgan. Se trata de una herramienta básica para que los usuarios del conocimiento lo recuperen y analicen con énfasis en diferentes aspectos. El primero es el que se fija especialmente en las relaciones entre el conocimiento y los flujos de trabajo. Poner el énfasis en los procesos permite ver cómo se usa el conocimiento según es requerido por la organización. También se puede poner el énfasis en las competencias individuales o las redes sociales.

Para los fines de este proyecto, el mapeo del conocimiento buscó los procesos de la práctica. El énfasis se colocó en encontrar el conocimiento que existe en la organización respecto a la elaboración y aplicación de estrategias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y/o NEA, tanto respecto a la adquisición de contenidos como de procedimientos estructurados y no estructurados necesarios para el desarrollo de la vida cotidiana en la escuela.

En un tiempo estimado de ocho semanas, los pasos a seguir para elaborar el mapeo fueron los siguientes:

1. Generar una lluvia de ideas para ubicar los espacios, artefactos y personas en los que se encuentra el conocimiento respecto a la producción y uso de estrategias que favorecen la inclusión.
2. Localizar a los actores involucrados en los procesos de generar estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con NEA.
3. Generar instrumentos para recabar la información.
4. Hacer a los actores las preguntas de mapeo.
5. Contrastar la información recabada con artefactos, documentos y otras cosificaciones identificadas como poseedoras del conocimiento perseguido.
6. Sistematizar la información de forma clara y transmisible.
7. Revisar, junto con los informantes, la sistematización de la información.

2.2.3 Combinación del conocimiento

En los términos de Nonaka y Takeuchi (1999), la combinación es un proceso de sistematización de conceptos con el que se genera un sistema de conocimiento. Implica la combinación de diferentes cuerpos de conocimiento explícito. La reconfiguración de la información existente se lleva a cabo a partir de procesos de clasificación, evaluación, complementación y categorización. Mediante la combinación del conocimiento se crean arquetipos, es decir, objetivaciones tangibles y concretas, se obtienen prototipos del producto real o modelo del sistema verdadero. Lo ideal en esta fase es la participación de distintas personas con experiencia en diferentes campos, puesto que el propósito último de la creación del arquetipo es impactar la estructura organizacional y, por lo tanto, la cultura misma de la organización

Así pues, combinar el conocimiento recabado a partir del mapeo con otras formas de conocimiento explícito tuvo por objetivo construir una primera versión, a modo de prototipo, de estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con NEA. Entrarían en juego en esta fase los productos de las reuniones entre facilitadores, documentos existentes, criterios organizacionales para la producción de materiales escritos, los formatos que posibilitan las plataformas electrónicas y otros materiales externos sobre estrategias para el aprendizaje.

A continuación, se presentan los pasos para producir un prototipo que combinara el conocimiento recabado y construido hasta esta fase sobre las estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con NEA. El tiempo esperado para concluir esta fase fue de 2 a 3 meses:

1. Codificar y revisar el conocimiento existente encontrado en la fase de mapeo, para así re-evaluar el objetivo del proyecto.
2. Revisar materiales externos sobre estrategias para el aprendizaje que sirvan como modelo para proponer criterios respecto a la elaboración del prototipo de la guía de estrategias.
3. Elaborar, en pequeños grupos, versiones preliminares del prototipo.
4. Comparar y contrastar las distintas versiones creadas, y a partir de ello, abstraer los patrones comunes en todas las estrategias presentadas.
5. Recuperar los aciertos particulares en cada versión preliminar, y evaluar la posibilidad de replicarlos.
6. Determinar una estructura general para la codificación de las estrategias.

7. Redactar una estrategia codificada (primer producto) de acuerdo a los lineamientos de la estructura general.
8. Sesionar con la comunidad de práctica para retroalimentar al primer producto y evaluar la pertinencia de tomarlo como modelo para el prototipo.
9. Construir un arquetipo del material de consulta que contenga cinco estrategias iniciales.
10. Diseñar una propuesta de actividades para la integración del conocimiento encontrado y producido.
11. Elaborar y fijar un cronograma que siga el diseño mencionado.

2.2.4 Integración del conocimiento

La integración refiere a los procesos mediante los que una organización introduce nuevo conocimiento a su ambiente operativo y retira el antiguo conocimiento (Ruiz y Ortiz, 2009). Incluye la transmisión, enseñanza y el compartir conocimiento; y busca resolver problemas relativos a capturar, codificar e implementar el conocimiento producido en la organización. La transmisión del conocimiento es vital en el proceso de integración, pues es necesario comunicar que el nuevo conocimiento es valioso para que las personas lo integren a sus prácticas cotidianas e influya en los procesos organizacionales. La enseñanza, por otro lado, es el medio por el cual un instructor motiva a las personas a entender y aceptar información, datos y conocimiento. Finalmente, el compartir es la actividad de hacer que el conocimiento sea accesible por medio de depósitos de conocimiento o comunicaciones verbales. Lo que es fundamental en la fase de integración es que la práctica del conocimiento producido dentro de los procesos de la organización genere una retroalimentación, basada en las experiencias, que determine su efectividad para reutilizarse en el futuro.

Es por ello que, para el presente proyecto, el propósito que perseguía la fase de integración del conocimiento consistió en conducir pruebas de uso del prototipo del material de consulta, y a partir de ello, construir un modelo final de una Guía de estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con NEA. El esquema de trabajo, a llevarse a cabo en un periodo de diez a doce semanas, constó de los siguientes pasos:

1. Tomar acuerdos para la aplicación de las estrategias construidas.
2. Proponer criterios que permitan sistematizar la experiencia de uso de las estrategias, y con base en los cuales se puede evaluar su funcionalidad.

3. Modelar la aplicación de las estrategias.
4. Identificar los límites y alcances del material y formular aspectos de mejora.
5. Editar el prototipo del material de consulta que contiene las estrategias a partir de los criterios y puntos de mejora producidos por la comunidad de práctica.
6. Elaborar una Guía de estrategias institucional a partir de la revisión y retroalimentación al prototipo.
7. Diseñar una sesión-taller para transmitir el conocimiento a otros miembros de la organización.
8. Re-editar la Guía de estrategias a partir de las nuevas experiencias de uso que se generen.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleadas para la etapa de diagnóstico y las fases de diseño e implementación del plan de trabajo se enmarcan dentro del campo de la metodología cualitativa. De acuerdo a Sabino (2000), estas maneras de recolectar datos estudian la realidad en su contexto y permiten establecer la correspondencia entre la teoría y los hechos. Es por esto que, para poder interpretar, comparar y contrastar los supuestos de la teoría de Gestión del conocimiento con los eventos ocurridos en una organización particular y situada, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Observación participante

El proceso de observación como técnica de investigación, incluye operaciones de distinta naturaleza, unas encaminadas a la acumulación de datos, otras que permiten identificar y seleccionar eventos potencialmente significativos, así como operaciones para determinar, aislar y deducir los aspectos relevantes para la reconstrucción y explicación de lo ocurrido.

La observación participante difiere de la mera observación principalmente por el rol que ocupa el observador. El investigador forma parte del grupo que observa, por lo que realiza actividades y se suma a las dinámicas propias de éste. De acuerdo a Sabino (2000), en este tipo de observación el investigador cumple una doble función, pues además de su participación activa, debe recoger y registrar los datos que necesita. La observación participante natural, ya que el observador pertenecía a la comunidad a investigar, fue una técnica empleada a lo largo del desarrollo de todo el proyecto.

Registro

Resulta indispensable registrar las observaciones para poder organizar luego lo percibido en un conjunto coherente. Los métodos de registro más comunes son cuadernos de campo, diarios, computadoras portátiles, cuadros de trabajo, gráficos y mapas. (Sabino, 2000). El registro de la observación participante en este caso se llevó a cabo en un diario de investigación en el cual se incluyeron las siguientes informaciones:

- Descripción y relatoría de los hechos observados.
- Notas personales que incluían percepciones, ideas y reflexiones acerca de la situación particular de observación que se registraba.
- Notas teóricas cuya función era señalar posibles relaciones entre los hechos y la teoría de Gestión del conocimiento.

Entrevista

La entrevista, desde el punto de vista del método, es una conversación que tiene un propósito determinado por parte del entrevistador (Kvale, 2011). Este instrumento ha evolucionado a través de la historia y puede adoptar distintos formatos. Sabino (2000) distingue entre los siguientes tipos de entrevista:

- Entrevistas no estructuradas: Aquellas que no cuentan con un guion de entrevista preciso. Dentro de este conjunto se encuentran las siguientes modalidades:
 - Entrevista informal: Se trata de una conversación sobre el tema de estudio.
 - Entrevistas focalizadas: Es similar a la entrevista informal, con la diferencia de que se concentra en un único tema, determinado por el entrevistador.
 - Entrevistas guiadas por pautas: Se guían por una lista de puntos de interés a explorar durante la entrevista.
- Entrevistas formalizadas: Se desarrollan con base en un listado fijo de preguntas, cuyo orden permanece invariable.

La entrevista fue un recurso de gran utilidad, sobre todo en el inicio y hacia el final del proyecto. El tipo de entrevista que se utilizó fue la de carácter no estructurado, en sus tres modalidades. El empleo de la entrevista informal, focalizada o guiada por pautas dependió de los fines particulares de cada etapa.

Grupo de discusión

Un grupo de discusión consta normalmente de seis a diez sujetos dirigidos por un moderador. Los grupos de discusión se caracterizan por un estilo no directivo de entrevista, en la que la principal preocupación es estimular diversos puntos de vista sobre el tema de discusión (Kvale, 2011). El objetivo no es llegar a un consenso, sino explorar las distintas perspectivas del grupo. Esta técnica se implementó en las primeras fases del proyecto ya que, por sus características, genera un modo de interacción que favorece el fortalecimiento de la comunidad de práctica y la etapa inicial del mapeo del conocimiento.

Los instrumentos y técnicas de recolección de datos se adscribieron a un método de intervención que se planteó, a partir de la identificación de un problema, ubicar y gestionar el conocimiento de una organización, con el fin de articular una propuesta que contribuyera al cumplimiento de sus objetivos en cuanto a la inclusión educativa.

CAPÍTULO III

DESARROLLO DEL PROYECTO: GESTIONAR EL CONOCIMIENTO CON EL FIN DE FAVORECER LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN

A continuación, se expone lo sucedido a raíz de la implementación del proyecto de gestión del conocimiento por medio de dos apartados. En el primero se presentan, a modo de afirmaciones, los resultados de la intervención en la organización, y en seguida se describe el trayecto recorrido para llegar a ellos. El propósito de esta primera parte es dar cuenta de cómo se llevó a la práctica el plan para recuperar, organizar e integrar las estrategias para el aprendizaje de los estudiantes con NEA, incluidos tanto los logros como las dificultades de tal proceso. La segunda parte consta de los productos de conocimiento obtenidos, los cuales pasaron a formar parte del capital de conocimiento estructural de la organización.

3.1 Del plan a la acción: Producción y difusión de un material de consulta sobre estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA

El desarrollo de una comunidad de práctica fue una empresa que comenzó tan pronto se dio inicio al proyecto. Dado que en la organización había ya una comunidad que podía cultivarse, la cual contaba además con saberes importantes acerca de la atención a los estudiantes con necesidades específicas en el contexto escolar, fue prioritario dar el espacio para que ésta se desarrollara. A pesar de que los facilitadores conformaban ya un equipo de trabajo, había que movilizar ciertas condiciones de modo que fuera posible no sólo compartir la práctica, sino aprender intencionalmente de ésta y avanzar hacia la inclusión educativa.

- **Establecer un clima de confianza y generar una visión compartida hizo posible que en la comunidad de práctica se compartieran saberes derivados de experiencias personales, incluso aquellas que incluían dificultades o errores.**

Las primeras sesiones con la comunidad de práctica se dedicaron a la socialización, en términos de Nonaka, del conocimiento individual de los miembros. Durante éstas, se utilizaron preguntas abiertas a modo de guía, cuyo objetivo fue propiciar un diálogo libre y creativo en torno a las experiencias propias y de los otros. En busca de que esta fase inicial fuese provechosa, hubo que establecer un clima de confianza, comenzar a pensar la práctica de los facilitadores para el aprendizaje como un asunto colectivo, y motivar a los miembros respecto a la producción de conocimiento.

En este sentido, y en miras de lograr una comunicación fluida sin suspicacias ni temor a los prejuicios, fue fundamental demostrar que había apertura para relatar y escuchar las dificultades que enfrentan los facilitadores en la práctica cotidiana. Lograr establecer el clima de confianza fue una tarea que requirió del esfuerzo y compromiso de todos los miembros de la comunidad. Hubo que dejar atrás las rutinas defensivas, hábitos mediante los que se exponen justificaciones o excusas ante la sensación de amenaza al exponer el propio pensamiento o compartir aquello que coloca a la persona en una posición de vulnerabilidad. Por lo tanto, fue de gran ayuda que ciertos miembros iniciaran el diálogo con el relato de un error o una situación problemática que atravesaban, y la forma en la que le hacían frente o trataban de hacerlo.

A mí con Matías, en mi experiencia, al principio también hubo dificultad porque no quería aprender de otra forma. Pensaba que si le preguntaban algo y él contestaba con dos palabras era suficiente, decía: “Esto para mí está bien”, aunque hubiera 10 renglones para la respuesta. Entonces empezamos a jugar con puntos, por cada lectura eran 30 puntos, por cada actividad eran otros puntos, al final de la clase sumábamos los puntos. La idea era que, al juntar, por ejemplo, 1000 puntos, media clase iba a ser destinada a una actividad que Matías quisiera, y eso sí lo motivaba (Diario del 1º de marzo del 2019).

Más tarde se corroboró que justo en las formas de enfrentar las problemáticas se evidenciaban los saberes tácitos que pocas veces se comparten, pero que tienen un gran potencial para generar aprendizaje organizacional. Por este motivo, más adelante fue la gestora quien, en algunas ocasiones, comenzó a narrar situaciones problemáticas que se presentaban en su práctica particular, con la intención de animar al resto a un diálogo que constara en escuchar, preguntar y negociar ideas, más que en evaluar la práctica de los demás.

La apertura de los facilitadores al relatar su experiencia, aún si esto significaba compartir dificultades o situaciones que se habían vivenciado como derrotas, generó que todos los miembros de la comunidad se interesaran más en la conversación. Y no sólo propició la escucha, sino también la narración de experiencias propias de cada miembro con mucha mayor seguridad y confianza. A partir de esta comunicación se dio una negociación de significados durante las reuniones iniciales sobre lo que era la práctica del facilitador, su rol institucional (y no institucional) e incluso de las expectativas que podían tenerse acerca del trabajo.

Ahora bien, a fin de que la reflexión sobre la práctica como facilitadores se asumiera como un asunto que se hace en conjunto, fue importante generar una visión compartida mediante la integración de las visiones individuales existentes. Uno de los puntos de apalancamiento clave para generar esta visión fue la validación de la problemática por parte de todos los miembros. Si bien podía mirarse desde distintos enfoques, había en general un consenso sobre las dificultades que implicaba una posición ambigua como era la del facilitador, teniendo en cuenta su relación con el estudiante con NEA y con la institución a la vez.

Cabe señalar que no fue suficiente validar la problemática una sola vez, sino que hubo que recordar la importancia del asunto en repetidas ocasiones. Fue por ello que al comenzar las reuniones se dedicaba cierto tiempo a evocar conversaciones pasadas en las que ya se había señalado la importancia de tener claridad sobre cómo trabajar con los estudiantes con NEA, de acuerdo tanto a los parámetros institucionales como a las características particulares de cada alumno.

Después de encontrarnos en la cafetería aproveché para hablarles más sobre el proyecto, sobre cuál era la iniciativa, y afirmé que ésta podría modificarse sobre la marcha si alguien quería proponer otra cosa. Hice énfasis en que este proyecto era de todos los involucrados y los resultados debían responder a lo que todos considerábamos mejor (Diario del 25 de marzo del 2019).

De este modo, se volvía a poner por delante la necesidad compartida, no sólo con el objetivo de ser revalidada, sino también para ser reflexionada, reconsiderada, y en caso de decidirse así, replanteada. A lo largo de estas dinámicas la figura del asesor en educación inclusiva como mando medio jugó un rol primordial. Al colocar espacios, dentro de las reuniones de trabajo del equipo, destinados a conversaciones en las que era posible expresar aquello que se consideraba importante o contar las *anécdotas* del día a día como un asunto de la mayor relevancia, validaba también la pertinencia de analizar las prácticas diarias entorno a los estudiantes con NEA y su potencial para impactar a la organización.

(...) dijo que le parecía un trabajo importante y valioso, y que estaba muy relacionado a lo que ha querido hacer desde que inició el proyecto, ponerle nombre a lo que hacemos los facilitadores (Diario de 12 de marzo del 2019).

El proyecto de gestión del conocimiento, de inicio, facilitó que el equipo de trabajo de Educación Inclusiva desarrollara otros modos de interacción propios de una comunidad de

práctica. Promovió también la instauración de espacios orientados a la negociación de significados por medio de una participación diferente, lo cual devino en cosificaciones inéditas y la puesta en marcha de nuevos procesos de aprendizaje individual y grupal dentro de la organización.

- **Expandir la comunidad de práctica e incluir a los profesores de aula no fue posible. Si bien había un repertorio compartido entre facilitadores y profesores, hacía falta tiempo y espacios para discutir y reflexionar sobre la práctica común.**

Al iniciar el diálogo con grupos de dos o tres facilitadores, un tema recurrente era el tipo de práctica conjunta que se organiza entre docente y facilitador. Los facilitadores tenían claro que su trabajo dependía en gran medida del tipo de relación que establecerían con el profesor de aula, de los acuerdos a los que llegaran y la forma en la que se posicionaban como equipo frente al estudiante con necesidades específicas de apoyo. De ahí que parte de los pasos previstos para conformar la comunidad de práctica en el plan de trabajo apuntaba a la identificación e invitación de potenciales profesores participantes al núcleo de la comunidad. Al incluir la perspectiva y participación de los docentes se buscaba propiciar la variedad de requisitos, condición que promueve la creación de conocimiento organizacional. Esta variedad brindaría mayores y mejores herramientas para enfrentar la complejidad del contexto en el que se pretendía producir nuevas formas de conocer.

La primera facilitadora entonces volvió a insistir en la importancia de la comunicación maestro-facilitador, a lo que los otros respondieron que estaban de acuerdo. Otra facilitadora añadió que le sería importante sobre todo saber lo que espera la maestra de ella, y qué puede esperar ella a su vez de la maestra (Diario del 6 de febrero del 2019).

Incluso, desde la etapa de diagnóstico se determinó que la relación de trabajo entre profesor y facilitador era fundamental, pues a partir de ésta es que se desarrollaban nuevos y creativos métodos de enseñanza enfocados a promover el aprendizaje de los estudiantes con NEA. Al reunirse todos los facilitadores era posible poner en común esos saberes, pero su producción ocurría en el aula. Por ello era deseable que el núcleo de la comunidad incluyera tanto a facilitadores como a docentes, y que éstos, de manera conjunta, gestionaran el conocimiento que producían.

Sin embargo, fue difícil encontrar maneras viables mediante las cuales se pudiera expandir la comunidad. Las sesiones que se dedicaban al trabajo del proyecto de gestión del conocimiento se situaban en el marco de las reuniones del equipo de educación inclusiva una vez al mes, los días en los que se llevaba a cabo en Consejo Técnico Escolar. Por lo tanto, de la misma forma en la que se reunía el equipo de facilitadores, se reunían también el de los profesores para resolver asuntos propios de su práctica. En otros momentos dentro de la jornada laboral, tanto docentes como facilitadores tenían labores múltiples que realizar, las cuales dejaban pocos espacios libres para emprender actividades distintas. Desde la realización de las entrevistas iniciales se vislumbró la dificultad que representaría abrir espacios destinados a nuevas producciones.

Cuando llegué, mi intención era preguntar en qué momento venía mejor a la maestra platicar y volver después. Sin embargo, comenzó a contarme cosas y dijo que prefería hacerlo en ese momento de forma breve puesto que estaba muy atareada. Mientras me respondía las preguntas calificaba los cuadernos de sus alumnos (Notas de entrevista realizada el 30 de octubre del 2018).

Entre los facilitadores también hubo poca disponibilidad para participar en espacios comunes más amplios, pues al igual que los profesores, se veían ocupados, incluso rebasados, con actividades propias de sus funciones. Desde la perspectiva del Pensamiento sistémico, ambos grupos de profesionales se fijaron más en los hechos que en los patrones más amplios, barrera que obstaculiza el aprendizaje generativo y la innovación.

Además de la fijación en los hechos, se observó la tendencia tanto en facilitadores como en docentes de mantenerse concentrados en las tareas que son explícitamente propias de sus roles individuales, asunto que, si bien permitía cuidar y atender las diferentes funciones de cada puesto, no favorecía que la organización se percibiera y operara como un sistema unificado. La sobre-focalización en el propio puesto mermó el sentido de responsabilidad percibida sobre el aprendizaje organizacional respecto a la creación e implementación de prácticas más inclusivas.

De modo que se echó de menos la participación y el compromiso mutuo entre ambos grupos de profesionales. Si bien en el espacio del aula, en la relación un docente-un facilitador, el compromiso se encontraba presente, no se manifestaba de la misma forma frente a otro tipo de necesidades más allá de las que demanda la práctica diaria inmediata. Es por ello que el proyecto comenzó a caminar dirigido por los facilitadores y permaneció así hasta la fase de

combinación, aunque más adelante se buscaría la forma de involucrar a los profesores en la fase de uso de conocimiento.

- **La identificación y reconocimiento de las estrategias para propiciar el aprendizaje en los estudiantes con NEA fue la empresa conjunta que convocó a la comunidad de práctica.**

Una de las tareas fundamentales para consolidar la identidad de la comunidad de práctica fue construir el sentido que tenía conformarse como tal. La negociación de la empresa conjunta no ocurrió de manera fácil o espontánea, sino que hubo que intencionarla activamente, tanto en los encuentros a los que acudía toda la comunidad, como en interacciones cotidianas no planeadas en las que sólo algunos miembros participaban.

Dado que no fue posible que todos los miembros de la comunidad asistieran a todas las reuniones, surgió la tarea de poner al tanto de lo que iba ocurriendo a los faltantes. Ello requirió apostar por el trabajo en equipo y promover la participación de todos y cada uno de los miembros, aunque fuera por medio de interacciones que quedaban fuera del marco de las sesiones generales de la comunidad. Después de cada reunión, había que buscar a los miembros que no habían podido asistir y relatarles lo que había ocurrido, e incentivar a que sumaran sus preguntas, perspectivas o cualquier otro tipo de aportaciones.

Aproveché para comentarle sobre el proyecto de estrategias (...), puesto que ella no había estado en la primera reunión, y respondió que con mucho gusto colaboraba, que incluso podía ser que nos viéramos en un horario extra-escolar. También comentó que lo que hiciéramos, debería poder trascender el contexto escolar en el que trabajamos, y que estaría bien que pudiera trasladarse a otros espacios (Diario del 21 de marzo del 2019).

Por lo tanto, fue de vital importancia elaborar registros detallados sobre lo que ocurría durante esas breves interacciones, casi casuales, y revisarlas antes de la siguiente reunión general para avanzar hacia la integración de una propuesta que se sintiera propia de todos los participantes en la comunidad de práctica.

Finalmente, les pregunté que, viendo más o menos la forma y el rumbo que íbamos tomando, (...) pensaban en algún mejor modo de presentación del material, tomando en cuenta que queríamos hacer del proyecto algo que pudiera aplicar para distintos contextos educativos (Diario del 09 de abril del 2019).

A partir de ambas citas, se reconoce la importancia de haber formulado la empresa, sin dar por hecho que todos los miembros de la comunidad la entendían de la misma manera debido a que compartían condiciones laborales y objetivos de trabajo. Un propósito en común puede ser muy amplio, y no necesariamente es producto de la interconexión; por otro lado, la empresa conjunta se negocia mediante la interacción y el diálogo entre los miembros de la comunidad, evidencia características únicas de ésta, e involucra relaciones de responsabilidad mutua. La comunidad de facilitadores para el aprendizaje, en principio, compartía gran interés en hacer consciente a toda la comunidad educativa de las necesidades distintas que existían para que los estudiantes que apoyaban aprendieran desde formas de estar y participar en el aula hasta los conceptos básicos de la currícula. Asimismo, consideraba importante visibilizar las tareas poco habituales que en ocasiones debían realizar para satisfacer esas necesidades.

Conforme comenzaron a avanzar las sesiones y se promovieron más interacciones empezó a haber mayor explicitación de ideas sobre qué es lo que hace un facilitador en relación a los estudiantes con NEA, cómo es que lo hace en colaboración con otros actores, cuáles son los beneficios que busca para los estudiantes con NEA, cuáles son los beneficios que se percata que puede obtener el resto de las y los estudiantes, la comunidad educativa y la organización misma. Estas concreciones dieron cuenta de que aquello que resultaba importante a los facilitadores tenía que ver con el carácter procesual de las acciones llevadas a cabo, comúnmente en conjunto con los docentes, para que los estudiantes con NEA hicieran de su paso por la escuela ordinaria una experiencia provechosa.

Tales acciones no estaban explícitas en ningún manual o descripción de tareas, sino que su diseño y puesta en práctica respondía a situaciones altamente específicas. La intención de poner nombre a esas acciones, y que fueran así reconocidas, definió la empresa conjunta de la comunidad. Codificarlas, organizarlas y ponerlas a disposición del resto de profesionales de la educación en la institución, a beneficio de los estudiantes con NEA en primera instancia, pero también del resto del cuerpo estudiantil y la organización misma, movilizó el proyecto de gestión del conocimiento en favor de la inclusión educativa.

- **El mapeo se enfocó en la ubicación de las buenas prácticas para la inclusión de estudiantes con NEA a fin de incentivarlas a la vez de generar nuevos recursos con base en éstas.**

Realizar el mapeo de conocimiento implicaba determinar qué actores, artefactos y documentos “contenían” conocimiento valioso sobre las estrategias que se implementaban para apoyar a las y los alumnos con NEA. En un principio, se revisaron los documentos y artefactos.

Los documentos de mayor provecho para la actividad de mapeo fueron:

- Los reportes en los que, al término de cada bloque escolar, los facilitadores documentaban las adecuaciones que realizaban a materiales, contenidos y métodos de enseñanza.
- Registros de entrevistas a docentes que habían tenido en su grupo a un estudiante con NEA.
- Notas y observaciones acerca de episodios específicos de estudiantes con NEA.

En éstos se encontró información principalmente acerca de las estrategias que se llevan a cabo para que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados ajustados para ellos. La mayor parte de estas estrategias tenía que ver con la graduación en los contenidos, con metodologías de trabajo dentro y fuera del aula, asignación de tareas y grados de acercamiento de los formadores al momento de realizarlas.

En cuanto a los artefactos, se hizo una revisión de los materiales con los que se contaba en la escuela para la atención más personalizada a los estudiantes con NEA: libros, juegos, materiales de apoyo didáctico, entre otros. No obstante, los materiales por sí mismos brindaban únicamente información general, y podían decir poco si no se aunaba a éstos una narrativa sobre su uso en determinadas situaciones. El análisis de los materiales en sí mismo corre el riesgo de observarlos como objetos descontextualizados, motivo por el cual vale la pena que éstos contengan alguna pieza de información sobre las formas de uso en las que se pueden ver envueltos.

El mapeo con los actores clave siguió una lógica diferente. Dado que los actores seleccionados fueron los mismos facilitadores y los docentes, pero no fue factible trabajar directamente con los segundos, se diseñaron preguntas clave para que los facilitadores compartieran el conocimiento que ponían en práctica en conjunto con los profesores, al buscar propiciar ciertos aprendizajes en los estudiantes. Las preguntas se hicieron por medio de grupos de discusión y entrevistas guiadas por pautas. Mientras que los grupos fueron de gran utilidad para obtener información sobre las estrategias que pueden generalizarse a más

estudiantes, las entrevistas permitieron profundizar en los modos de hacer más específicos para cada caso.

Un hallazgo de gran relevancia que originó el mapeo es que, así como los documentos contenían más datos sobre las estrategias estrictamente didácticas, los actores aportaban declaraciones sobre cómo afrontar, manejar y re-direccionar conductas disruptivas de los estudiantes con NEA. Estas conductas eran un asunto común a casi todos los estudiantes y representaban las barreras más difíciles tanto para aprender contenidos académicos como para lograr interacciones exitosas con el resto de la comunidad educativa.

Es que cada niño aprende diferente, y cada estrategia es dependiendo de cada niño. Lo que sí creo que va en general es estar atento a esta parte de las emociones. Si (...) se peleó con sus hermanos no cuadra nada, y ya sé que algo pasó. Cuando viene así y se empieza a portar mal le pregunto: “qué está pasando”, y él me dice: “saca, saca, saca”, y espero a que esté en mejores condiciones para seguir las actividades (...). A mí me funciona observar las cosas que él hace. Por ejemplo, él a veces hace una letra muy grande, y no se adapta al espacio del renglón que tiene, y eso suele ser un problema. Pero un día en su agenda escribió en letra muy pequeña. Cuando estaba haciendo la letra grande le dije: “Haz la letra más pequeña”, y me dijo que no podía. Entonces le enseñé la agenda y le dije: “Aquí la hiciste chiquita, ves que sí puedes” (Diario del 1º de abril del 2019).

Por medio de la organización del conocimiento propio de la comunidad de facilitadores acumulado en la organización fue posible distinguir cómo generalmente los documentos constituyen un recurso para “asistir” los aspectos pedagógicos y las personas otro para “asistir” las dimensiones comportamentales y emocionales de los estudiantes.

Se identificó que además de las estrategias que se ponían en práctica al momento de intencionar que se aprendieran ciertos contenidos, se desarrollaban otras de orden distinto. Estas se enfocaban a promover la motivación, la disposición al trabajo y la mejora de actitud, sin embargo, no estaban registradas en los documentos. La comunidad de práctica decidió entonces que eran esas precisamente las que había que someter a un trabajo de codificación y transmisión para plasmarlas en un material concreto de consulta, pues su carácter tácito individual dificultaba el aprendizaje sobre estos modos de hacer en el plano organizacional.

- **La información recabada por medio del mapeo se organizó en categorías creadas *a posteriori*, las cuales más tarde se compararon y contrastaron con las categorías que formaban parte del repertorio organizacional a fin de comenzar los procesos de combinación.**

Aquello que compartían los facilitadores, que ponía de manifiesto patrones de interacción entre su conocimiento tácito y formas de conocimiento explícito, constituyó el cuerpo de saberes existente que fue sujeto a procesos de combinación para promover su integración al saber estructural de la organización. Con ese fin, fue tarea esencial la reconfiguración de la información existente a través de la abstracción de los principios que se encontraban detrás de cada anécdota o historia, cuyo contenido era altamente especializado. El reto era no tornar tales principios en declaraciones demasiado generales, sino buscar la manera de expresarlos como lineamientos y dejar en claro que éstos podían modificarse y adaptarse a aquello que el contexto demandara. Es decir, cristalizar el conocimiento en una forma concreta y compatible que facilitara su aplicación en campos más amplios o diferentes a los contextos específicos en los que fue creado, sin dejar por ello de considerar precisamente las características particulares que hacían valioso a ese conocimiento.

Una de los facilitadores (...) dijo que le parecía que hacía falta hablar más de lo particular y no sólo lo general. Otra facilitadora añadió que podían redactarse como afirmaciones generales, pero además incluir ejemplos o casos, que pudieran ilustrar mejor su puesta en práctica (Diario del 9 de abril del 2019).

Por consiguiente, se llevaron a cabo distintas cosificaciones, las cuales seguían el método de prueba y error, en búsqueda de maneras adecuadas de representar el *know-how* recabado y materializarlo de tal forma que pudiera aprovecharse por la organización y sus demás integrantes. En un primer momento, de las conversaciones se aislaron aquellas frases, anécdotas y ejemplos que sí contuvieran acciones en pro de que los estudiantes aprendieran; acciones que además eran derivadas de una intención y proyectaban un resultado. A estas unidades se les dio el nombre de “estrategias”, y se presentaron como oraciones escritas que se convirtieron en el material de trabajo para la producción de nuevo conocimiento.

Estos enunciados se organizaron en categorías elaboradas con base en la información que se había recabado. Esto quiere decir que no fueron pensadas *a priori*, sino *a posteriori* de lo que los hallazgos comunicaban.

- estrategias para favorecer procesos cognitivos
- estrategias para favorecer la socialización
- estrategias para favorecer la adaptación al medio
 - estrategias para promover la motivación
 - estrategias para la autorregulación
 - estrategias para el autocuidado
- estrategias para planear
- estrategias para evaluar

Las primeras tres categorías (incluidas las subcategorías de las estrategias para favorecer la adaptación al medio) tenían que ver con acciones que se llevaban a cabo en el marco de una relación directa con los alumnos y alumnas que se acompañaban. En cambio, las últimas dos categorías se vinculaban con acciones que no se desarrollaban propiamente en un escenario compartido con los estudiantes, pero que sí tenían efectos sobre los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos de interacción.

Se buscó la manera de colocar estas categorías en diálogo con las que ya se utilizaban al determinar objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación para los estudiantes con NEA en la organización, con el propósito de justificar los conceptos que se iban creando. A partir de ello, se determinó que la llamada “estrategias para favorecer a la adaptación al medio” parecía aludir a que se trataba de enseñar a los estudiantes con NEA a encajar al contexto regular, y no era así. Más bien, se buscaban las formas de que los estudiantes formaran parte de los espacios comunes dentro del contexto escolar y que participaran activamente en éstos. Fue por ello que se modificó la categoría a “estrategias para favorecer la autonomía”. Hablar de autonomía implicaba destacar la agencia de los estudiantes con NEA, y sus posibilidades reales de interactuar con el contexto, de transformarlo tanto como éste los transforma. Por lo tanto, el mapa del conocimiento se representó de la siguiente manera:

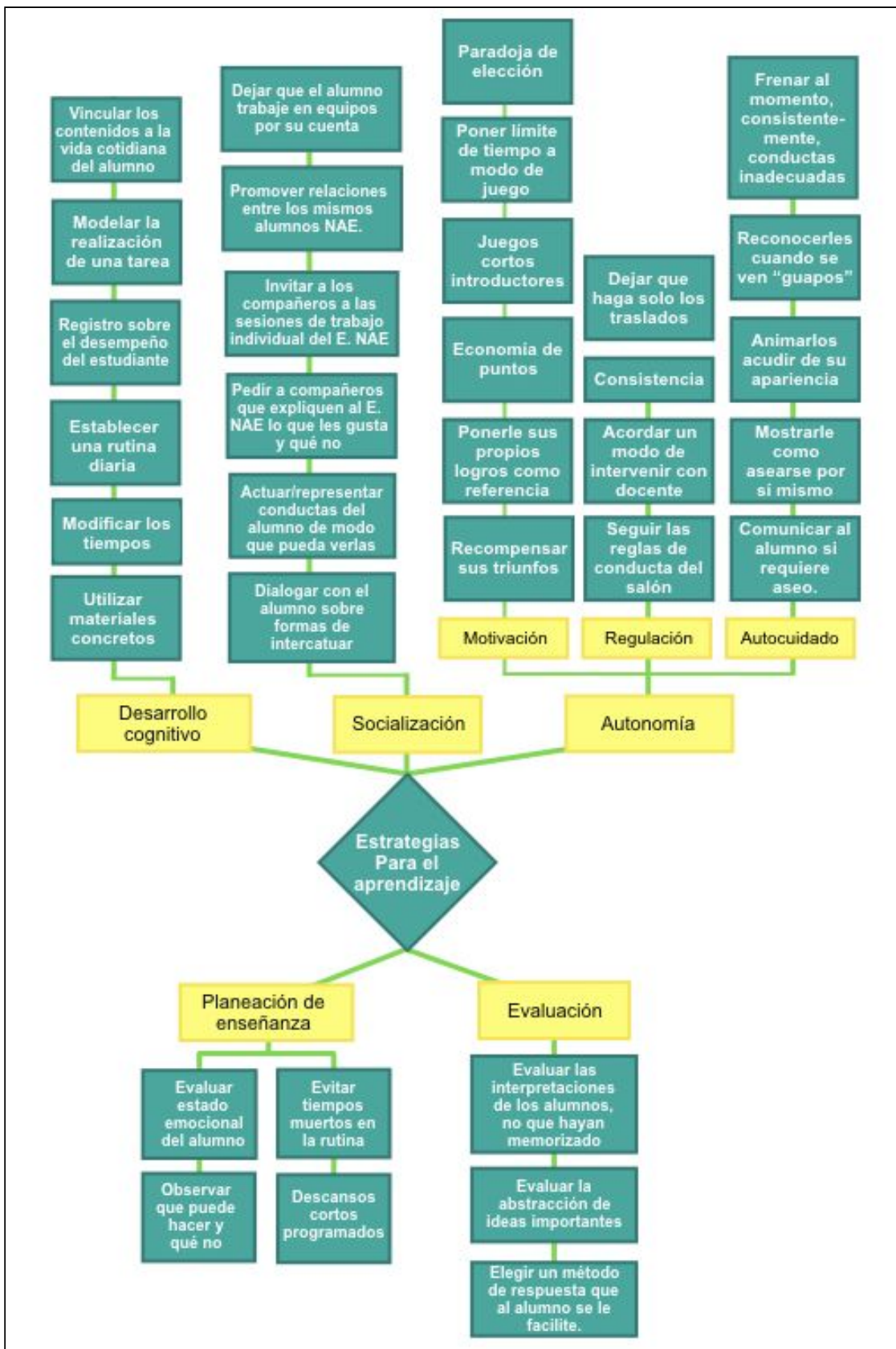


Figura 4. Mapa de conocimiento
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 4, la mayor proporción de las estrategias que los facilitadores compartieron tenían que ver con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Estrategias

que, como se mencionó, no solían ponerse en los registros, lo cual validaba una vez más la necesidad de integrarlas a las formas de conocimiento explícito en la organización.

- **El grueso de la fase de combinación se llevó a cabo en una sesión-taller en la que se originaron las bases para la generación del arquetipo del material de consulta que era el objetivo del proyecto.**

Después de varias sesiones con la comunidad de práctica en las que el diálogo en torno al conocimiento tácito de los miembros se colocó como el principal fin, se diseñó una sesión-taller destinada a avanzar hacia la construcción de un *arquetipo*. En el diseño de esa actividad participaron principalmente la gestora y la asesora en Educación inclusiva, quienes tomaron en cuenta las características de la comunidad, el tipo de trabajo que se había realizado en las sesiones anteriores, así como el objetivo de crear un material de consulta que contuviera las estrategias que ponían en práctica los facilitadores referentes a la formación de alumnas y alumnos con necesidades específicas.

Objetivo de la actividad: A partir del conocimiento mapeado, elaborar una primera cosificación de las estrategias que deberá representar la nueva producción de conocimiento.

Conocimiento requerido: Experiencias compartidas con los estudiantes con NEA, habilidades para la descripción detallada y análisis de perspectivas y otros materiales externos sobre estrategias para el aprendizaje.

Planeación: La actividad se realizará en pares, con el fin de obtener varios productos para contrastar, pero que éstos estén basados en un proceso de diálogo. A cada bina se le entregarán por escrito, en su primera versión, las estrategias encontradas y presentadas en el mapeo de conocimiento, y se dará la instrucción de elegir una que resulte familiar a ambos participantes. Se brindará a cada bina tres distintos materiales sobre estrategias para el aprendizaje externos, con el fin de que puedan abstraerse de estos elementos de formato que les sirvan de modelo. Después, en una cartulina, se les pedirá que elaboren una “definición de la estrategia” que contenga:

- Explicación: Para qué grado conviene, para qué tipo de necesidad específica de apoyo, implica materiales, ¿cuáles?, ¿se puede redactar a modo de pasos?, etcétera.
- Ejemplificación: Caso o ejemplo anecdótico que describa la estrategia en uso.
- Formato: Incluir imágenes, un formato creativo, colores, etcétera.

Una vez terminadas las definiciones, se compartirán entre la comunidad de práctica. Se elaborará una reflexión enfocada a abstraer:

- Los patrones comunes en todas las estrategias presentadas, de modo que podamos obtener un formato común para la elaboración del prototipo.
- Los aciertos particulares en cada presentación de estrategia, para valorar la posibilidad de replicarlos.

Producto: Criterios o lineamientos a partir de los que desarrollar una estructura general para la explicitación de estrategias por medio de un arquetipo.

La realización de la sesión-taller fue clave para el desarrollo del proyecto, puesto que en ésta fue posible aumentar los niveles de participación y responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad. Esto debido a que se les puso al tanto de que aquello que resultara de la sesión sería la guía para comenzar a producir un *borrador* del material que se venía ideando desde hacía varios meses.

Algo que ocurrió es que aún cuando estábamos en la última actividad, y dos veces tuve que pedirles que tomaran en cuenta el tiempo, los facilitadores se dieron su tiempo para la producción incluso si ello implicaba retrasar la hora de salida (Diario del 24 de mayo del 2019).

Se siguió el diseño de la actividad anteriormente descrita y se produjeron cuatro distintos borradores en total, cada uno correspondiente a una estrategia puesta por escrito en una cartulina. Para esta elaboración fue crucial tener acceso a distintos documentos externos a la escuela en los que se plasman diferentes estrategias para el aprendizaje. La adquisición de información más allá de los límites de la propia organización, acceder a, y analizar cómo otros sistematizan y comunican las estrategias resultó crucial para pensar y visualizar las producciones propias. Fue rol del asesor en educación inclusiva brindar estos documentos como un modelo inicial al momento de comenzar la actividad, ya que su *expertise* en este tipo de materiales externos era mayor al del resto de los miembros de la comunidad.

Hacer los borradores implicó que cada facilitador hiciera el esfuerzo por materializar sus conocimientos en colaboración cercana con otro. En esta fase de la actividad el aprendizaje individual de cada miembro, así como los modos de explicitación que se desarrollaban en cada bina, fueron los procesos con mayor presencia. Una segunda fase, la cual consistía en

compartir y valorar los borradores como diferentes propuestas para la conformación de un sólo documento, implicó un aprendizaje de corte organizacional en el sentido en que fue constituido colectivamente, por toda la comunidad de práctica, y mediante la conjugación de distintos tipos de conocimiento ya validados.

En ese segundo periodo de la actividad, cada bina mostró el borrador que había trabajado y explicó las partes de las que consistía. El resto de los participantes hacía comentarios y señalaba aspectos que le parecían recuperables, así como otros que echaban de menos. Esto último fue posible ya que al dividir al grupo se generó una variedad de requisitos: cada bina partía de la referencia de su propio trabajo. Por medio de los comentarios y observaciones se logró dibujar una sola propuesta que se desprendiera de los cuatro borradores y que integrara aspectos de todos éstos.

Finalmente, a modo de cierre, les hice la pregunta: ¿Después de hacer cada quien su estrategia, y ver las de los demás, ¿qué no puede faltar pensando en la redacción y diseño del producto final? La respuesta, a varias voces, fue: Objetivos y descripción concreta. Los ejemplos o casos no son necesarios para todas las estrategias, sólo las que son más abstractas. Los materiales pueden variar según los recursos con los que se cuenta (Diario del 24 de mayo del 2019).

Al momento del cierre, nuevamente la participación del asesor en educación inclusiva fue fundamental, ya que se encargó de puntualizar algunas ideas a partir de una perspectiva más global por su trayectoria y experiencia en la organización. Los lineamientos que surgieron de la fase de cierre y dieron lugar al esquema general para la cosificación de estrategias fueron los siguientes:

- El rubro “objetivos” es fundamental para organizar las estrategias de acuerdo a su función.
- El rubro “descripción” debe ser concreto y lo más claro posible. Si se extiende demasiado, corre el riesgo de que se deje de leer.
- Si las estrategias se plantean como “Estrategias para el aprendizaje” y no sólo del alumno con NAE, ganan en términos de usabilidad por parte de los profesores.
- Los rubros: “Dificultades”, “Recomendaciones”, “Caso” y “Otras estrategias” pueden estar presentes en aquellas estrategias que lo requieran, si no, pueden ser prescindibles.

- Las imágenes de apoyo que siguen del título pueden ser un atractivo visual importante que invite al uso.
- Cuando se explicitan las “Dificultades” de aplicación, el material se adelanta a dudas probables que puedan tener quienes lo utilicen. Es indispensable, si bien no se incluyen, tenerlas presentes al momento de describir cada estrategia.
- Tomar en cuenta la diferencia entre aquellas estrategias que se aplican una sola vez, y aquellas que requieren consistencia durante un periodo de tiempo determinado.
- Especificar que las estrategias que conllevan estímulos visuales son para aquellas alumnas y alumnos que puedan mantener la atención incluso con éstos, de lo contrario, pueden volcar la atención en el estímulo y perder de vista el tema.
- Valorar la pertinencia de incluir estrategias que implican el uso de reforzadores negativos.
- La descripción puede incluir pasos enumerados a seguir si éstos facilitan la comprensión.

Al hacer frente a esta actividad, la comunidad no sólo afianzó los conocimientos con los que contaba sobre el desarrollo e implementación de estrategias para los estudiantes con NEA. Aprendió además un modo de producir conocimiento codificado basado en la elaboración de criterios colaborativamente, la valoración de distintas representaciones que buscan dar forma a la misma noción o idea, y la retroalimentación grupal. La participación activa en esta situación potencializa un doble aprendizaje, que va tras el contenido, y también tras la forma.

Una vez terminada la sesión, la gestora fue quien asumió el rol de conjugar los conocimientos expuestos y elaborar una estrategia codificada según los criterios elaborados como un primer producto para el material de consulta. Esto en respuesta a la necesidad de ganar tiempo, y con la intención de no cargar de trabajo extra a los integrantes de la comunidad. Sin embargo, se echó de menos la participación de más miembros en este proceso, o incluso otros participantes externos. Aún y cuando la producción de la primera estrategia codificada se compartiera y retroalimentara, el que su realización dependiera de una sola persona impactó en la responsabilidad compartida que se había generado hasta esta parte.

- **La elaboración de un arquetipo para convertirse en un material de consulta se designó a una persona, no obstante, se buscó que la comunidad participara mediante una retroalimentación activa.**

Lo que siguió fue dar forma al arquetipo, y para ello, se eligió la plataforma *Wordpress* para integrar la información proporcionada por la comunidad de práctica, pues en un principio se había dado gran importancia a la generación del nuevo material en formato digital y a su almacenamiento en alguna plataforma que facilitara su acceso y consulta, como respuesta a las exigencias de los tiempos actuales. Se empleó un formato de artículo o ficha cuyo diseño incorporaba los lineamientos acordados en la sesión-taller. Al exponer a la comunidad de práctica el primer producto, ésta hizo algunas retroalimentaciones, aunque se notó una pérdida del interés que se había generado en ocasiones anteriores. En general, los niveles de compromiso habían bajado.

Proyecté a la comunidad la estrategia elaborada en Wordpress y animé a que se retroalimentara el material. Sin embargo, hubo pocos comentarios y la mayoría se limitó a decir que estaba de acuerdo (Diario del 30 de junio del 2019).

A raíz de que comenzó esta fase del proyecto ocurrieron varios cambios significativos que incidieron en la producción de conocimiento. En principio, el impacto en la responsabilidad compartida, que se tradujo en que gran parte del compromiso de continuar con el proyecto recayera en la gestora. Este desequilibrio puede explicarse desde la fragmentación de la empresa conjunta: por un lado, la empresa tenía que ver con visibilizar el trabajo de los facilitadores en conjunto con los docentes, objetivo que era común a toda la comunidad y que materializaba un interés compartido. Ahora bien, la producción del material como tal no necesariamente era la misma empresa para todos. Al comenzar a concretar, y por lo tanto, a especializar los propósitos del material como un objeto con intención y carácter propios, las opiniones de los miembros comenzaron tomar vertientes distintas.

Asimismo, se expresaron varias dudas hacia el formato digital, A pesar de que en la fase de mapeo se había determinado que era adecuado, al verlo como tal, surgieron dudas sobre qué tanto se prestaba a ser consultado por el cuerpo docente y los mismos facilitadores. La determinación que surgió después de esa sesión fue que, aunque el material se elaborara en Wordpress, era importante que éste se exportara a un documento cuya impresión fuera posible. A pesar de que se apostara por nuevos métodos de producción, era importante también reconocer los métodos validados por la organización y las personas que la componen, pues de otro modo las probabilidades de usabilidad disminuían considerablemente. Tras recoger las observaciones y comentarios de la comunidad de

práctica, se elaboró propiamente el arquetipo del material de consulta, el cual constó de cinco fichas de estrategias iniciales.

- **En el marco del proyecto, el ciclo 2019-2020 comenzó, por un lado, con la validación del conocimiento generado, y por otro, con cambios en la comunidad que hicieron necesario replantear la fase final de integración del conocimiento.**

El proyecto se vio interrumpido por el cambio de ciclo escolar justo en la fase de generación del arquetipo, cambio que trajo consigo una reconfiguración del equipo de facilitadores, y, por lo tanto, de la comunidad de práctica. Hasta el término del ciclo escolar 2018-2019, el equipo de facilitadores se conformaba por once personas. Hacia el nuevo ciclo, cinco facilitadores dejaron la organización, quedando tan sólo la mitad del equipo. Entraron siete facilitadores más, dos de ellos ya habían colaborado en la institución anteriormente, en el mismo puesto, mientras que el resto de nuevos facilitadores no había trabajado antes en la organización.

Para cuando el arquetipo del material de consulta se finalizó, al mostrarlo a la nueva comunidad de práctica, hubo que satisfacer dos necesidades: la primera era continuar con el proceso de creación de conocimiento, mientras que la segunda consistía en poner al tanto a los recién integrados miembros del equipo sobre qué y cómo se había trabajado en el marco del proyecto. Acerca de la primera, vale mencionar que en esta sesión el proceso más significativo fue la validación del arquetipo como un conjunto de declaraciones de conocimiento verdadero. Los facilitadores que participaron en el ciclo escolar anterior, y que aún formaban parte de la organización, expresaron abiertamente aceptación por la materialización de las estrategias. Y no sólo eso, sino que reconocieron en el producto los aprendizajes alcanzados colectivamente, tanto aquellos que tenían tanto que ver con el contenido como los que se relacionaban con el desarrollo de una forma de conocer específica.

Les dije: “Esto es el resultado de lo que hicimos en cartulinas el año pasado. Esto generó un rápido aumento en su interés. Las facilitadoras que participaron en la sesión-taller exclamaron que sí, y dijeron que “quedó muy bien”. Insistí en que la base de todo el documento era el trabajo de todos. Una de las facilitadoras dijo: “Buen trabajo en equipo, pero es que ya tiene otra forma” (Diario del 21 de agosto del 2019).

Por “ya tiene otra forma”, la facilitadora se refería a que el arquetipo ya había adoptado un carácter codificado, transmisible y didáctico. Al leerlo, el equipo reconoció el contenido como válido y pertinente.

A los nuevos miembros se les compartió el material como un compendio de estrategias que, por ser producto de las prácticas que ya se llevaban a cabo en la organización, se habían probado como eficaces para propiciar el aprendizaje de los estudiantes que acompañarían. No obstante, era evidente que la integración de nuevos miembros al equipo de trabajo, e idealmente a la comunidad de práctica, suponía nuevos retos y exigía reacomodar los procesos correspondientes a la fase siguiente.

Tras valorarse junto con los miembros de la comunidad de práctica y el asesor en educación inclusiva, se decidió que la participación de los nuevos miembros en el proyecto no sólo era valiosa para éste, sino para la misma incorporación de los miembros a la organización. Por ello, se dedicaron varios esfuerzos a buscar formas de integrarlos a la comunidad de práctica, aunque ello significó retrasar la fase de integración de conocimiento, que si bien había sido planeada no se llevó propiamente a cabo.

Se buscó primero instaurar espacios en los que los nuevos miembros pudieran aprender del arquetipo. Para ello la gestora articuló tres nuevas fichas de estrategias, siguiendo el método generado en comunidad de práctica, con el fin enriquecer el material. Sin embargo, rápidamente se observó que recurrir al material de consulta podía ser útil, pero el proceso de producción generaba mayor compromiso. Por lo tanto, la intención principal fue dar lugar a que los nuevos facilitadores también fueran capaces de compartir sus propios saberes y conjugarlos con los que ya se habían producido.

El plan para la integración del conocimiento se limitó a la experimentación con el material y la identificación de sus alcances y limitaciones de éste para la redacción de una Guía de estrategias final. Sin embargo, la sesión-taller para incluir el uso y perspectivas de los docentes quedó fuera de la agenda hasta que los nuevos miembros tuvieran un mayor grado de implicación no sólo con el proyecto, sino en general al equipo y a la organización.

- **La reducción de espacios para el diálogo en torno al proyecto, así como la pérdida de algunos miembros y la suma de otros, provocó que la comunidad de práctica adoptará la forma de un grupo formal de trabajo.**

Debido a las modificaciones que realizó la Secretaría de Educación Pública a los tiempos asignados para los Consejos Técnicos a partir del ciclo 2019-2020, el último viernes de cada mes ya no era un espacio seguro para el trabajo entre facilitadores. Varias de las fechas del Consejo Técnico para los maestros de preescolar y primaria se asignaron en horario vespertino, sin embargo, dado que muchos de los facilitadores tenían trabajos por la tarde y no era posible para ellos participar en los horarios vespertinos, los espacios para reunirse se redujeron por la mitad. Con el objetivo de compensar, el asesor en educación inclusiva comenzó a gestionar reuniones, de 30 a 40 minutos, cada semana o cada quince días.

El hecho de no tener espacios prolongados para el trabajo en equipo representó una barrera significativa para el proyecto. El tiempo asignado a las reuniones que se colocaron entre agosto y noviembre fue breve, y se dedicaba enteramente a los asuntos urgentes que demandaba la práctica diaria. Asimismo, se dedicó gran parte de estas reuniones a la formación de los nuevos facilitadores, quienes no estaban familiarizados con la organización. Por este motivo, fue difícil encontrar oportunidades para colocar el proyecto al centro de una comunidad de práctica en reconfiguración.

Le dije a la asesora que me gustaría continuar con las facilitadoras de primaria la siguiente semana, y ella me respondió que le parecía apresurado. Cabe mencionar que el hecho de que varios de los consejos técnicos se hayan puesto por la tarde este ciclo escolar, ha dado lugar a que la asesora busque dar breves capacitaciones durante el recreo de primaria. En éstas pretende aprovechar al máximo el tiempo para comunicar asuntos de la práctica diaria, y no saturar con demasiadas pequeñas reuniones” (Diario del 04 de octubre del 2019).

Se dio así una disminución del contexto de interacción entre facilitadores, el cual provocó un alejamiento de los miembros que ya formaban parte de la comunidad el ciclo escolar pasado. Esta disminución, además, poco propició que los nuevos miembros se integraran a la comunidad y se comprometieran con la empresa de generar conocimiento estructural a partir de las experiencias propias de su práctica.

Por lo tanto, fue posible distinguir, por un lado, la falta de espacios institucionales para la negociación de significados, y por otro, la disminución –o la no generación– del compromiso mutuo entre los miembros de una comunidad que se reconfiguró, como dos factores clave que llevaron a la comunidad de práctica a adoptar características de un grupo formal de trabajo, en los términos de Pérez-Montoro y Sanz. Si bien se mantuvo el repertorio compartido, y la

práctica que se realizaba apuntaba a un objetivo común, el compromiso requerido para la creación de nuevo conocimiento se diluyó entre los ajustes que fueron necesarios para enfrentar los cambios que trajo consigo el nuevo ciclo escolar.

- **Con la intención de hacer frente a los nuevos retos, se diseñó una nueva sesión-taller con el objetivo de integrar al equipo de facilitadores y volver a colocar el diálogo en torno a su práctica y las oportunidades que de ésta surgen.**

Frente a la necesidad de reintegrar al equipo de facilitadores en una comunidad de práctica, con una empresa conjunta y compromiso mutuo, en acuerdo con el asesor en educación inclusiva se decidió consolidar el aprendizaje de los miembros del equipo de facilitadores antes de programar una intervención con los profesores. Esto haría que los procesos de difusión y aprendizaje organizacional se dieran de manera más lenta, sin embargo, por los esfuerzos para la codificación y la naturaleza de la relación un docente-un facilitador, todo lo que se produjera en comunidad de práctica contaba con el potencial para impactar fuera de ésta.

Con ese fin, se diseñó una segunda sesión-taller para promover la producción de conocimiento como objetivo, pero también como un medio para movilizar el aprendizaje.

Objetivo de la actividad: Analizar la práctica como actividad productora de conocimiento en comunidad.

Conocimiento requerido: Experiencias como facilitadoras, habilidades para la problematización y la redacción de objetivos, repertorio de estrategias para el aprendizaje.

Planeación: La actividad se desarrollará de acuerdo a una estrategia de *design thinking*, la cual consta de escribir en recuadros de papel de tres diferentes colores que deberán acomodarse en una matriz compuesta por tres categorías verticales y seis horizontales:

Área de desarrollo	Socialización	Motricidad	Cognición	Autonomía	Lenguaje	Otros: Académica
Situación problemática						
Situación ideal						
¿Cómo paso						

de una a otra?						
----------------	--	--	--	--	--	--

A cada facilitador se le repartirán dos recuadros de papel rojo, dos de color amarillo y dos de color verde. Cada color corresponderá a una de las categorías que aparecen en la primera columna. Las instrucciones para escribir en éstas son las siguientes:

1. Identificar y definir las situaciones problemáticas que enfrentan nuestros estudiantes, y las que es necesario revertir o aminorar.
2. Determinar el área de desarrollo a la que corresponde la dificultad que enfrenta el estudiante en esas situaciones problemáticas. .
3. Redactar el problema en positivo. No se trata de escribir la solución, sino la situación “objetivo” a la que se desea llegar.
4. Pensar y describir el proceso necesario para alcanzar la situación ideal. Ahora sí se trata de construir la solución.

Una vez que los recuadros contengan la información, cada facilitador deberá colocarlos en el cuadrante correspondiente dentro de la matriz que se trazará en una pizarra.

Producto: Una maqueta que no sólo exponga distintas estrategias para el aprendizaje, sino que además explicita un procedimiento para su producción.

Durante el desarrollo de la actividad fue posible, en principio, identificar situaciones concretas. Implicó también el proceso de pensar en un problema a la inversa, es decir, imaginar la “situación ideal”, base fundamental para la construcción de un objetivo. Finalmente, con esas nociones claras, pensar en estrategias, no para codificarse, sino para utilizarse, con los recursos que se tengan al alcance, a partir de una propuesta concreta de intervención.

Tras la actividad, las facilitadoras se mostraron entusiasmadas por la metodología que se siguió, el uso de herramientas creativas para pensar, y la expectativa de buenos resultados al llevar a la práctica las estrategias planteadas. De igual forma, el asesor en educación inclusiva se mostró interesado en el método de producción, y propuso la elaboración de un póster, que contuviera la matriz y que pudiera tenerse en los salones para proponer soluciones a las problemáticas que se enfrentan con los estudiantes con NEA.

Esto último da cuenta de que el proyecto de gestión de conocimiento, aún y cuando iba tras un objetivo específico, movilizó procesos que no dejan de ser significativos por el hecho de no alinearse a los fines originales. La creación de conocimiento no tiene por qué devenir en

producciones estáticas, todo lo contrario, deviene en movimiento, o como diría McElroy, en nuevos problemas. Esto no quiere decir que las producciones concretas carezcan de valor, sino más bien que ese valor es más grande cuando sirven como plataforma para seguir re-creando.

Si bien esta segunda sesión taller dio lugar a un producto menos estructurado que la primera, movilizó nuevamente la negociación de significados y regeneró la responsabilidad compartida. Se logró el objetivo de fortalecer a la comunidad de facilitadores pues se reconoció la empresa conjunta y se renovó el compromiso. La revisión y sistematización de las propuestas surgidas en esta sesión serán objetivos valiosos que podrán volver a poner en marcha la espiral de conocimiento.

3.2 Conocimiento estructural acerca de la formulación e implementación de estrategias para el aprendizaje de estudiantes con NEA

El conocimiento estructural es aquel que se concretiza de tal modo que puede pasar a formar parte de los procesos organizacionales. De acuerdo a Canals (2003), una vez que el conocimiento explícito se convierte en estructural, éste puede optimizar los procesos organizacionales y favorecer más escenarios de aprendizaje. Los productos de conocimiento derivados del proyecto son los siguientes:

- a. *Preguntas frecuentes acerca del uso de estrategias para propiciar el aprendizaje frente a necesidades específicas de apoyo.* Consiste en una serie de preguntas y respuestas generales que pueden orientar la práctica formativa que involucra el trabajo con estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo. Este es un recurso informativo, producido a partir de las experiencias y conocimiento que facilitadores y docentes han construido con base en su práctica.
- b. *Formato de ficha para describir estrategias.* Se trata de la estructura que se determinó para la codificación de estrategias que usualmente se llevan a cabo en la práctica diaria. Es un modelo cuya función es convertir conocimiento tácito a conocimiento explícito, que fue creado colaborativamente por la comunidad de práctica de los facilitadores.
- c. *Fichas de estrategias 1 – 8.* Son propiamente las estrategias codificadas, presentadas en un formato unificado (fichero), cuyo propósito es propiciar experiencias de

aprendizaje lo más enriquecedoras posible para los y las estudiantes. Incluyen recursos, materiales, casos y sugerencias que surgen de la experiencia en trabajo conjunto de facilitadores y docentes.

d. *Intervención: Cómo determinar qué tipo de estrategia necesito.* Contiene el proceso, a modo de cuatro pasos, que se puso en práctica, y que puede volver a realizarse, para determinar, primero, objetivos de aprendizaje para los estudiantes, y en un segundo momento, elaborar una intervención adecuada mediante el uso de las estrategias pertinentes.

Preguntas frecuentes acerca del uso de estrategias para propiciar el aprendizaje frente a necesidades específicas de apoyo

El producto contiene un listado de las preguntas guía para la implementación de estrategias que faciliten el aprendizaje: cuándo, cómo, cuáles y dónde; así como algunas propuestas que pueden guiar de forma general la intervención de docentes, facilitadores y otros profesionales de la educación.

Preguntas frecuentes acerca del uso de estrategias para propiciar el aprendizaje frente a necesidades específicas de apoyo	
¿Cuándo implementar?	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando los contenidos a aprender incluyen información de carácter demasiado abstracto. - Cuando los contenidos no se relacionan fácilmente a la vida cotidiana de las y los alumnos. - Cuando los procesos que se pretenden enseñar cuentan con diversas variables que elevan el nivel de complejidad. - Cuando él o la alumna expresa de alguna forma la necesidad de disminuir el ritmo o la carga de trabajo.
¿Cómo implementar? (aspectos generales)	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y valorar las capacidades con las que cuenta la o el estudiante. - Planear actividades cuyas tareas puedan ser realizadas por parte de las/los estudiantes. - Conocer al estudiante e identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades. Para éstas últimas proporcionarles herramientas, habilidades y estrategias compensatorias. - Tener en cuenta que el tipo de estrategias que conviene utilizar varía de acuerdo al tipo de acompañamiento. Si el acompañamiento es durante la jornada completa, por ejemplo, el recurso del tiempo está sujeto a un uso más flexible que si es un acompañamiento por media jornada. - Considerar que no todos los contenidos y los procesos que se enseñan requieren de la implementación de una estrategia personalizada. A veces lo más conveniente es que la/el estudiante aprenda siguiendo la dinámica del grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar los <i>tiempos muertos</i> durante la realización de actividades. En lugar de éstos contar con espacios para el descanso programados. - Para evaluar los aprendizajes de la/el estudiante, tomar en cuenta sus interpretaciones y la abstracción que logra hacer de ideas centrales. No pedirle que memorice los contenidos. - Asegurarse de que el método de evaluación que se elija sea acorde a las habilidades con las que cuenta la/el estudiante.
<p>¿Cuáles (estrategias) implementar?</p>	<p>Para alcanzar los objetivos académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vincular los aprendizajes esperados a la vida cotidiana del alumno. - Modelar la realización de una tarea y explicarle al alumno que se está haciendo. - Elaborar un registro sobre el desempeño del estudiante. - Establecer una rutina diaria y respetarla en la medida de lo posible. - Modificar el número de ejercicios o el tiempo dedicado a éstos de modo que las actividades puedan ser alcanzables para las y los alumnos. <p>Para alcanzar los objetivos de socialización y desarrollo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar al alumno oportunidades para que trabaje en equipo con sus compañeros. - Promover relaciones amistosas entre los estudiantes con distintas necesidades específicas de apoyo. - Visibilizar frente a la comunidad educativa las experiencias de éxito de los estudiantes con necesidades de apoyo. - Modelar interacciones saludables. - Dialogar acerca de las situaciones sociales poco exitosas y ofrecer a las y los estudiantes alternativas sobre cómo comportarse para las siguientes ocasiones. <p>Para fomentar la motivación de las y los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar la posibilidad de elegir entre distintas alternativas que conduzcan al mismo objetivo. - Plantear el tiempo que se le dedica a un ejercicio como un reto, no una restricción. - Hacer juegos cortos a modo de introducción al trabajo. - Implementar programas de economía de puntos. - Referir al estudiante las experiencias de logro que ha tenido al momento de iniciar una actividad nueva. - Recompensar los triunfos por medio de reconocimientos verbales. <p>Para promover la autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar espacios y oportunidades para que la/el estudiante supere retos específicos por su cuenta. - Ser consistente al detener conductas negativas o impulsar positivas. - Acordar un modo de intervenir con el docente que favorezca la consistencia. - Pedir a las/los estudiantes que sigan las reglas de convivencia básicas que siguen el resto de sus compañeros, sin excepciones.
<p>¿En dónde implementar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En el salón de clases, cuando las actividades o los temas que se revisen así lo requieran. - En los traslados entre salones, al recreo, a la salida o a la entrada. Favorecer en este tipo de espacios la autonomía. - En las clases especiales y el recreo. Por el carácter lúdico de estos espacios, promover una socialización adecuada. - En el aula de trabajo personalizado. Impulsar el logro de objetivos

Formato de ficha para describir estrategias

Es el esquema general para la redacción de estrategias en formato de ficha. Consta de nueve componentes:

- Título: Nombra el componente esencial de la estrategia, puede constar de una palabra o frase.
- Ilustración: Hace alusión a algún material o proceso que forme parte de la estrategia, cumple principalmente la función de hacer el material visualmente atractivo.
- Objetivos: Enuncia los propósitos que persigue la puesta en práctica de la estrategia en relación al aprendizaje que se espera consolidar en las y los estudiantes.
- Contexto: Incluye información relativa al marco de referencia en el que ya se implementó la estrategia, así como las condiciones bajo las cuales se hizo.
- Descripción (En qué consiste): Explica detalladamente el modo de implementar la estrategia.
- Materiales de apoyo: Incluye una lista de materiales concretos o de consulta que son necesarios para desarrollar la estrategia, si es que los hay.
- Aspectos a considerar: Brinda información clave y puntual acerca de aspectos que puede ser importante considerar al implementar la estrategia.
- Caso: Relata de forma detallada una experiencia real en la que se haya puesto en práctica la estrategia exitosamente.
- Sugerencias o ejemplo: Expone, si la hay, cualquier información extra que puede favorecer un buen resultado a partir del uso de la estrategia.

Los rubros mínimos indispensables en todas las fichas deberán ser: Título, Ilustración, Objetivos, Contexto y Descripción (En qué consiste). El resto de los componentes están al servicio de las estrategias, si se cuenta con la información y se considera pertinente se incluyen, de otro modo se dejan fuera.

Título



Objetivos

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Contexto

_____.

En qué consiste

_____.

Materiales de apoyo

_____.

A considerar

_____.

Caso

_____.

Sugerencias / Ejemplo

_____.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).
Ilustración: Ana Penyas.

Fichas de estrategias 1 – 8

El fichero consta de ocho diferentes estrategias redactadas bajo los lineamientos del esquema general. Este producto es un material de consulta diseñado para los profesionales de la educación que deben poner en práctica estrategias puntuales para el aprendizaje de estudiantes con NEA. Vale recalcar que su objetivo no es el de proveer una *receta* que deba seguirse estrictamente, pues precisamente para el trabajo frente a necesidades específicas de apoyo es fundamental la flexibilidad y capacidad de adaptación en los métodos. El fin, por lo tanto, del fichero que a continuación se presenta es el de fungir como una guía que ofrezca distintos recursos, materiales y buenas prácticas para planear intervenciones exitosas en pos del aprendizaje de los y las estudiantes.

Administrar los tiempos: Actividades cortas y recesos con sentido



Objetivos

- Mantener la atención e interés de la/el estudiante con necesidades de apoyo a lo largo de actividades completas.
- Generar el máximo aprovechamiento de los periodos de trabajo.
- Establecer límites claros pero agradables para las actividades en clase, con el fin de propiciar una buena disposición por parte del alumno.

Contexto

Administrar el tiempo en actividades cortas con intervalos de receso entre éstas es una excelente estrategia para trabajar con estudiantes de cualquier edad que presentan problemas de atención, concentración y memoria.

En qué consiste

Al trabajar con un estudiante con necesidades de apoyo específicas, rápidamente nos damos cuenta de que los ritmos de la escuela ordinaria muchas veces no son los que favorecen más su proceso de aprendizaje. Aunque el propósito es que el estudiante poco a poco se adapte a éstos, es posible utilizar esta estrategia para facilitarle el proceso.

La idea es que, dependiendo de las habilidades de cada estudiante, se delimite un tiempo para la realización de las actividades de la clase. Una vez que termina ese periodo, se ofrece al alumno hacer algo que implique relajarse por dos o tres minutos. Por ejemplo, después de categorizar figuras geométricas por diez minutos, se da a escoger al alumno un *sticker* para poner en su cuaderno u hoja de trabajo. También se le pueden dirigir comentarios positivos, o lo que el formador considere adecuado para fomentar un buen estado de ánimo. Pasado el momento de relajación, se continúa con el trabajo de categorización por siete minutos más.

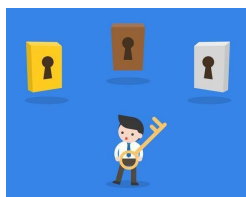
A considerar

Los periodos de descanso **no** deben representar un tiempo muerto o la posibilidad de que el estudiante haga lo que desee, pues en ese caso se pierde el sentido del trabajo. Más bien, es recomendable que haya una actividad determinada por el formador para esos periodos "libres", una que guste al estudiante, pero que no lo distraiga demasiado, pues el objetivo es retomar el trabajo en breve.

Ficha de estrategia 1.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Motivar mediante el Poder de elegir



Objetivos

- Incentivar al estudiante con necesidades de apoyo a realizar actividades que le ayudan a cumplir con los objetivos de aprendizaje.
- Favorecer un aumento de motivación frente a los deberes escolares.
- Fortalecer su autonomía y confianza en sí mismo.

Contexto

Brindar opciones a los estudiantes para llegar a una misma meta es una estrategia que ha funcionado con alumnas y alumnos desde preescolar hasta preparatoria. Asimismo, ha dado buenos resultados para el cumplimiento de deberes académicos, como para la regulación de la conducta.

En qué consiste

En ocasiones, los estudiantes muestran resistencia hacia las órdenes directas. Hemos observado que algunos estudiantes con necesidades de apoyo específicas, ante la frustración, recurren a conductas inadecuadas para obtener lo que desean sin seguir indicaciones.

Es por ello que, en lugar de utilizar y mantener enunciados en imperativo, es recomendable ofrecer dos o tres opciones que, aunque impliquen métodos distintos, conduzcan al alumno al cumplimiento de un mismo objetivo. Para lograrlo, se requiere un nivel alto de creatividad por parte del formador, así como el conocimiento previo del objetivo de la actividad en la que se implementará este recurso.

Caso

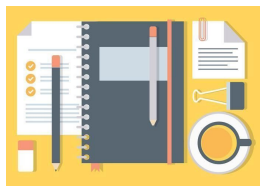
Un estudiante con Síndrome de Down que cursa el quinto grado de primaria debe de escribir dos ideas principales de un párrafo que leyó junto a su facilitador en clase de historia. El objetivo de la actividad es desarrollar la capacidad de abstraer ideas centrales de un texto. El estudiante expresa que no quiere realizar el ejercicio, comienza a hacer sonidos inapropiados y a balancearse en su silla. El facilitador le dice entonces: "Qué prefieres, escribir las dos oraciones de este párrafo, o, escribir una oración de este párrafo y otra oración del cuento que te gusta". El estudiante decide que quiere trabajar con el cuento que le gusta. El facilitador responde: "Muy bien, te decidiste por la segunda opción, pero no olvides que, para trabajar con el cuento, aún debes escribir una oración importante de este párrafo, sólo una. Ya que hayas terminado puedes tomar el cuento."

El estudiante pone en práctica, tanto con el párrafo de clase de historia como con el cuento, la abstracción de ideas centrales. La diferencia es que el contar con opciones entre las que debe elegir conlleva un grado de participación mayor, lo cual impacta en su motivación. Además, el que la opción ofrecida involucre sus intereses (el cuento) da lugar a una mejor disposición para el trabajo.

Ficha de estrategia 2.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Planear en función del estudiante



Objetivos

- Elaborar una planeación adecuada para el estudiante con necesidades de apoyo específicas.
- Proponer objetivos individuales de aprendizaje que el alumno pueda alcanzar.
- Mejorar la relación entre facilitador y estudiante.

Contexto

Esta estrategia requiere de los ojos bien abiertos del formador, un lápiz y una libreta. Su correcta implementación favorece prácticamente a cualquier estudiante, sin importar el grado o el tipo de dificultad que presenta.

En qué consiste

Comenzar un ciclo escolar con un estudiante, nuevo o conocido, puede ser abrumador. Hay muchas cosas a las que prestar atención: la forma en que se organiza el profesor, los nuevos materiales, contenidos, compañeros, horarios.

Sin embargo, es primordial no perder de vista al alumno para aprender lo que es capaz de hacer y las dificultades que presenta. Es necesario tomar notas sobre su desempeño en las actividades que dirige el profesor, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué tareas logra sin dificultad?, ¿qué tareas se le complican?, ¿cuáles son las partes de la tarea complicadas para el alumno?, ¿cómo reacciona ante éstas?...

Darnos a la tarea de conocer mejor al alumno, consciente y sistemáticamente, nos permite abstraer datos importantes. Podemos identificar sus intereses, los métodos que favorecen su comprensión, y la forma en que aprende mejor.

Materiales de apoyo

- *Indicadores:* Hay una gran variedad de materiales para "medir" el estado de desarrollo de un niño o niña. Estos nos ofrecen valiosos indicadores que funcionan como base para poder hacer una apreciación general del estudiante. Un ejemplo es la [Guía Portage](#).
- *Carpetas de las y los alumnos:* estas carpetas incluyen evaluaciones, estrategias particulares y reportes de adecuaciones aplicadas.

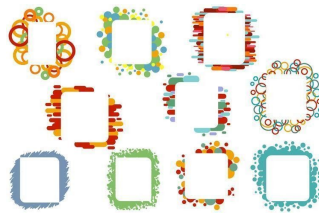
Caso

Un alumno, cuyo diagnóstico es Trastorno Generalizado del Desarrollo, mejoró significativamente sus habilidades para responder exámenes a lo largo del curso de primero de primaria. La facilitadora, cuando le preguntamos cómo le hizo, nos respondió que tras haberle observado durante el trabajo de la clase, se percató de que el movimiento que requiere el trazo de un círculo le era complicado, y que generalmente los exámenes pedían rodear la respuesta correcta. Ella le dio la alternativa al estudiante de señalar la opción que considerara acertada con una cruz o una línea. Gracias a la observación consistente de la facilitadora, el alumno obtuvo los medios necesarios para realizar con mayor éxito uno de los requerimientos escolares.

Ficha de estrategia 3.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Brindar una estructura para el trabajo en cuaderno



Objetivos

- Fomentar la autonomía mediante la organización del trabajo.
- Situar al estudiante con necesidades de apoyo específicas en un contexto escolar determinado.
- Propiciar que el alumno comprenda el impacto positivo del orden y la limpieza en su proceso de aprendizaje.

Contexto

Se recomienda implementar esta estrategia durante las actividades en clase que conllevan el uso de un cuaderno personal. Está pensada para alumnas y alumnos de primaria mayor, aunque bien puede aplicarse con otros más jóvenes cuando es necesario incursionarlos en actividades de lectoescritura más rigurosas.

En qué consiste

Al iniciar una actividad en su cuaderno, habremos de pedir consistentemente al estudiante que trace un margen y escriba fecha, título, e instrucciones en caso de requerirse. Lo ideal es que el alumno comience a hacerlo por sí mismo sin necesidad de que se le recuerde. Para lograrlo, habrá que reforzar positivamente inmediatamente después de que el alumno cumpla con alguno de los requerimientos. Por ejemplo: "¡Qué bien te quedó ese margen!".

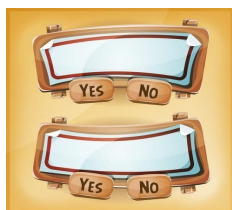
Más tarde, y si el proceso del estudiante se presta a ello, es recomendable reflexionar junto con él o ella sobre los motivos por los cuales es importante darle estructura al trabajo que realiza. Mencionarle, por ejemplo, lo rápido que encontró los apuntes de la clase pasada, y afirmar que ello se debe al orden en su cuaderno.

Brindar una estructura particular para el trabajo en el cuaderno sitúa al estudiante en el tipo de tarea que debe realizar, lo cual le favorece no sólo en términos académicos, sino también conductuales.

Ficha de estrategia 4.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Acordar contrato colectivo: Hábitos en Clase



Objetivos

- Establecer límites claros en el contexto de un aula inclusiva.
- Mejorar la integración del alumno con necesidades de apoyo específicas.
- Generar dinámicas grupales que favorezcan la autonomía del estudiante.

Contexto

La siguiente estrategia consiste en elaborar un contrato tácito junto con los miembros de un grupo para determinar lo que está permitido en el aula y lo que no. Se ha puesto en práctica en el primer grado de primaria, aunque también es recomendable para estudiantes hasta de sexto grado, cuando presentan problemas significativos de autorregulación.

En qué consiste

El profesor elabora un contrato colectivo junto con su grupo, en el cual explica lo que está permitido realizar en el aula y lo que no. La elaboración de dicho contrato debe hacerse considerando la inclusión en el aula de un alumno con necesidades de apoyo específicas. Dependiendo del grado, el contrato puede elaborarse mediante imágenes, texto o cualquier otro modo de representación que el profesor considere pertinente.

El profesor elabora un contrato colectivo junto con su grupo, en el cual explica lo que está permitido realizar en el aula y lo que no. La elaboración de dicho contrato debe hacerse considerando la inclusión en el aula de un alumno con necesidades de apoyo específicas. Dependiendo del grado, el contrato puede elaborarse mediante imágenes, texto o cualquier otro modo de representación que el profesor considere pertinente.

Es conveniente que, antes de realizar la actividad, el profesor tenga noción sobre las fortalezas del alumno en el ámbito social, y las conductas inadecuadas que presenta con frecuencia. De ese modo, por ejemplo, si el alumno suele morderse la manga del *sweater*, una de las reglas del salón puede ser: "Tener limpia nuestra ropa, ¡hasta las mangas!". Que el comportamiento esperado se enuncie como una regla para todo el salón, en lugar de una reprimenda al alumno que muerde sus mangas, ayuda a que el estudiante con necesidades de apoyo, en lugar de sentirse señalado, se sienta parte de un grupo. A su vez, al grupo se le presentan las características del alumnado con NAE como algo que puede pasarle a cualquiera.

A considerar

Para que el contrato se respete a lo largo del periodo escolar, será importante que las consecuencias acordadas sean claras. Por lo tanto, es necesario gestionar los tiempos para que el profesor y el facilitador se encuentren en el mismo entendido, tomando en cuenta al estudiante o estudiantes con necesidades de apoyo.

Ficha de estrategia 5.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Subrayar para aprender



Objetivos

- Hacer de la lectura una actividad dinámica, que implique la acción concreta del estudiante
- Favorecer que los estudiantes mejoren su atención pero, sobre todo su capacidad para relacionar y organizar ideas.
- Estimular la memoria y la capacidad de retención de los estudiantes mediante una utilización más amplia de los sentidos.

Contexto

En lo que respecta al trabajo académico, es decir, aquél en el que se deben realizar lecturas, responder algunas preguntas, explicar conceptos, entre otras actividades; el subrayar palabras clave o ideas importantes ha funcionado para agilizar los procesos de comprensión de estudiantes con dificultades para el aprendizaje desde primero de primaria hasta sexto de preparatoria.

En qué consiste

Subrayar es una técnica que permite a los estudiantes llevar “notas” de forma rápida y ágil al tiempo que realizan una lectura. Frecuentemente se utiliza para señalar dentro de una pregunta alguna palabra clave que indique el tipo de respuesta que ésta exige. Por ejemplo, en la pregunta: ¿En qué lugar fue en el que se vio por última vez a Mr. Peek?, la palabra *lugar* indica que la respuesta debe ser un sitio, y las palabras *última vez* dan cuenta de las características del sitio, que no puede ser cualquiera.

Pero esta identificación de palabras clave en las preguntas no es la única función que puede cumplir el subrayar. Para los estudiantes con dificultades viso-espaciales, subrayar un texto al mismo ritmo que lo van leyendo funciona para saber qué es lo que han leído y qué es lo que les queda por leer.

Subrayar las ideas o palabras importantes en un apunte elaborado por el mismo estudiante, más tarde puede servirle como una guía para estudiar para una prueba o evaluación. Además, se pone en práctica un ejercicio de diferenciación que favorece a que el estudiante sea capaz de identificar qué es significativo en cualquier texto. Finalmente, se vuelca la atención sobre aquello importante hasta tres veces: primero con la lectura, después al identificarlo, y tercero al subrayarlo; lo cual le brinda al estudiante mejores posibilidades para recordarlo.

Materiales de apoyo

Utilizar marcadores de colores para señalar dentro del mismo texto ideas de distinta índole enriquece la técnica, pues permite al estudiante organizar la información en categorías más precisas y volver a éstas de forma más ágil.

Ficha de estrategia 6.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

El juego breve como gancho



Objetivos

- Generar un impacto positivo en la motivación y disposición al trabajo por parte del estudiante.
- Facilitar la transición de una actividad a otra.
- Ejercitar, por medio del juego, funciones cognitivas como atención, memoria, coordinación mano-ojo, o cualquier otra.

Contexto

“El juego breve como gancho” ha funcionado con estudiantes que cursan primaria mayor o secundaria con dificultades para trabajar de modo sistemático, o bien, desanimados ante la percepción de que están por enfrentar una tarea que supera sus capacidades.

En qué consiste

En ocasiones, los estudiantes que presentan dificultades severas para el aprendizaje pueden sentirse desmotivados o desanimados frente a tareas que se les figuran muy difíciles o trabajosas. También puede suceder que algunos estudiantes presenten reticencia a dar por terminada una actividad, y continuar con otra.

Por lo tanto, planear un juego como preámbulo para una actividad más compleja es útil para mejorar la disposición del alumno. Debe ser una actividad breve, que no lleve más de cinco minutos, para que ésta no represente una sustitución de la tarea central. Asimismo, debe ser planeada con anticipación tomando en cuenta tanto los intereses del alumno, como las características del tiempo y espacio en el que se pretende llevar a cabo.

Este recurso puede ser una herramienta a la mano para motivar al estudiante a comenzar una nueva actividad, diciéndole que esa nueva actividad comienza con un pequeño juego. Además, idealmente el juego pondrá en práctica funciones cognitivas, la atención, por ejemplo, que permitirá al estudiante fortalecer otras áreas del desarrollo.

A considerar

La función principal del juego es fungir como preámbulo o puente para otra actividad, la cual es la central en tanto que es la que se encuentra destinada a cumplir determinados objetivos académicos. Por lo tanto, el juego debe abonar a la realización de una tarea dada, y no aumentar su resistencia a ésta. Si el juego produce un efecto de fijación por parte del estudiante entonces su uso no es recomendable. Asimismo, es importante que éste no interrumpa u obstaculice la dinámica en el aula.

Caso

Un estudiante de sexto grado de primaria con dificultades severas para la comprensión de la lectura y la escritura comenzó a mostrar actitudes negativas al inicio del trabajo individualizado con su asesora. Ante las expresiones de fastidio y desagrado, la asesora decidió comenzar el trabajo individualizado con un juego de “As, dos, tres”, cuando el alumno viniera con los ánimos

notoriamente bajos. Eligió el juego tomando en cuenta el gusto del alumno por las cartas, y los beneficios que la actividad ofrece como un ejercicio de atención.

Los días que el estudiante muestra mayor resistencia a comenzar el trabajo, el juego como preámbulo ha sido de gran ayuda –nos cuenta la asesora– para que el estudiante se vea motivado y con mejor disposición a las tareas correspondientes.

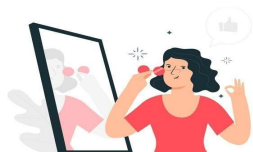
Sugerencias de juegos

- Contar una adivinanza
- Laberinto: lleva a A con B
- Lucha de pulgares
- Trabalenguas
- Encuentra tres diferencias
- Une los puntos

Ficha de estrategia 7.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Registro: ¿Cómo estuve hoy?



Objetivos

- Generar conciencia en el estudiante sobre el cuidado de sí mismo e higiene.
- Promover las interacciones exitosas con sus compañeros.
- Favorecer que el estudiante desarrolle sus propios parámetros sobre la apariencia personal que desea proyectar a los demás.

Contexto

La forma en la que los estudiantes se presentan ante los demás comienza a cobrar mayor importancia conforme éstos van volviéndose mayores. Llevar un registro tangible ha sido efectivo para incentivar a alumnas y alumnos de distintas edades a evaluar su propia apariencia, y el “cuidado de sí” que hay detrás de ésta, en función de mejorar las relaciones sociales que sostienen con los demás.

En qué consiste

En ocasiones, a algunos estudiantes con dificultades severas para el aprendizaje les cuesta entender conceptos o cuestiones que son abstractas, es decir, que no tienen una relación directa con un objeto material. El cuidado de la apariencia puede ser una cuestión de este tipo, pues exige estar al tanto de retroalimentaciones por parte de los otros que suelen hacerse mediante códigos implícitos.

Por este motivo, se propone elaborar una tabla de registro para los estudiantes que así lo requieran en la que puedan visibilizarse de forma concreta los aspectos básicos sobre el cuidado a sí mismos más relevantes de acuerdo a su caso particular. Por ejemplo, si una estudiante suele ser desordenada en cuanto a sus pertenencias, los puntos en la tabla serían: Puse los libros en su sitio. Mantuve limpio mi lugar. Mi mochila está en orden. El cuidado del espacio es, a final de cuentas, una extensión de nuestra propia apariencia.





Cada día (o semana dependiendo el caso) puede realizarse la evaluación con base en la rúbrica, y reforzar positivamente los logros del estudiante. Asimismo, es indispensable generar una reflexión final, por medio de la cual se establezca la importancia de los cuidados a sí mismo en función de su convivencia con otros.

A considerar

El registro puede admitir campos o rubros distintos, siempre que éstos le den pista al estudiante sobre aquello a lo que debe prestar atención sobre el cuidado de sí mismo en términos concretos. Sin embargo, es recomendable que no sean demasiados, de modo que puedan recordarse y manejarse por parte del estudiante.

Llevar un registro de este tipo implica de quien lo dirige constancia y persistencia, de otro modo, la actividad deja de tener sentido.

Ejemplo del Registro

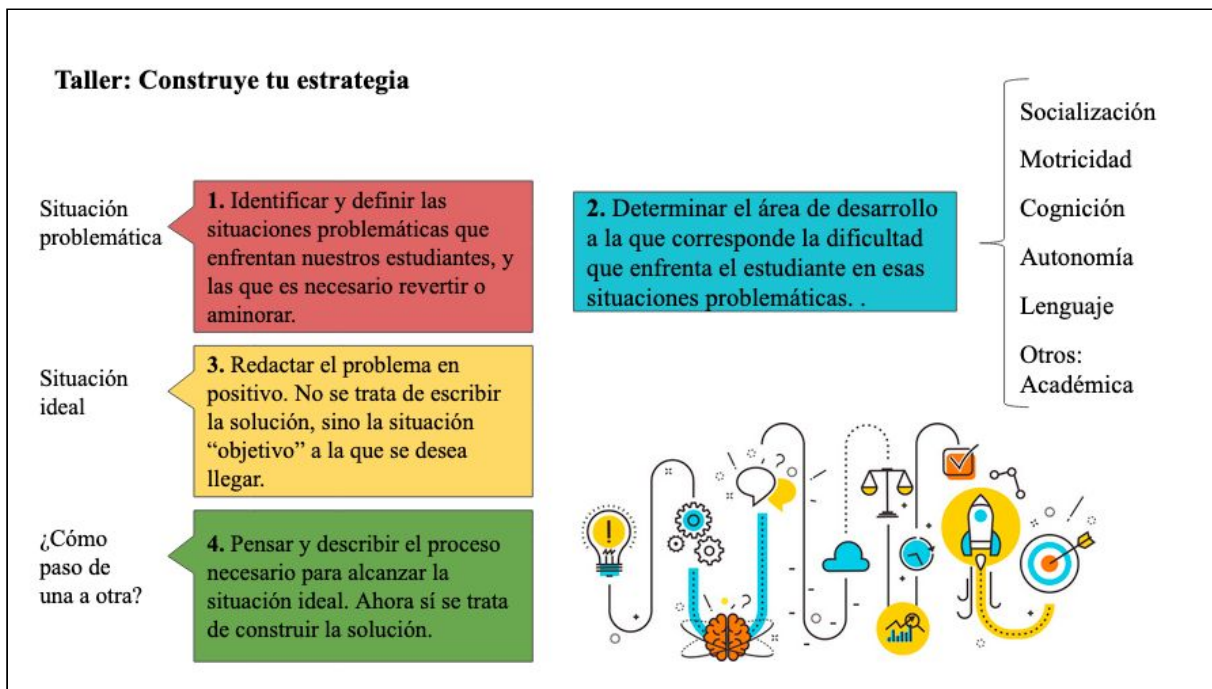
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	¿Cómo me sentí?
	★	★				
	★	★				
		★				
	★	★				

Ficha de estrategia 8.

Autores: Comunidad de práctica de facilitadores para el aprendizaje (2019-2020).

Intervención: Cómo determinar qué tipo de estrategia necesito

La intervención realizada para el aprendizaje de la comunidad de práctica de facilitadores reconfigurada es un proceso de cuatro pasos que ayuda a determinar de forma precisa qué estrategia utilizar para promover procesos de aprendizaje según las características particulares de un o una estudiante. La intención del proceso es delimitar aquello que es necesario superar para lograr una mejor apropiación de ciertos conocimientos, y a partir de ello, elegir entre las estrategias existentes, o bien, pensar en nuevos recursos que enriquezcan el fichero.



Autor: Ruth Valeria Rueda González

CONCLUSIONES

Quienes apuestan por la inclusión educativa enfrentan grandes retos, los cuales obligan a optar por medidas creativas e innovadoras para caminar hacia formas más equitativas en el ámbito de la educación. Los caminos no están trazados, por lo que darse a la tarea de construir escuelas abiertas a la diversidad implica plantear y replantear más de una sola vez iniciativas, procesos y prácticas que coloquen las condiciones para que más niños, niñas y adolescentes accedan a una formación de calidad. La gestión del conocimiento se probó como una alternativa valiosa para ello precisamente porque promueve ese ir y venir, al enmarcar el desarrollo de acciones, procesos y políticas basados en el conocimiento que se genera en las mismas organizaciones. Este conocimiento es dinámico, se reinventa a sí mismo por medio de la interacción, y es a la vez fin y medio cuando se trata de movilizar colectivos. Por lo tanto, su utilización –su *gestión*– impulsa la innovación, promueve el aprendizaje en espiral y con ello el desarrollo, en este caso de las instituciones educativas, hacia mejores formas de lograr una educación que sea para todos y todas.

La inclusión educativa no puede plantearse como objetivo para las escuelas sin tener en cuenta que supondrá ineludiblemente un proceso de innovación para poder dar respuesta a las y los estudiantes. No basta el aprendizaje adaptativo, aquel que surge estrictamente para hacer frente a nuevas exigencias del medio. Si la institución educativa se moviliza tan sólo para dar respuesta a las dificultades que puede traer consigo la conformación de poblaciones diversas, no será capaz de sobreponerse a la concepción de que los programas de inclusión traen tan sólo problemas, que no funcionan. Es necesario propiciar el aprendizaje generativo, crear modelos en los que se anticipen esas dificultades y se propongan alternativas que pongan énfasis en las posibilidades y beneficios que surgen al dar cabida a las diferencias.

En el marco de este proyecto, sistematizar la experiencia de quienes conforman los equipos encargados de concretar en la práctica la inclusión educativa hizo posible apuntar a la *innovación sostenible*, aquella que busca resolver los problemas de forma consistente con la manera en la que las personas aprenden en un contexto dado. En este punto los procesos de la gestión del conocimiento cobran un papel de suma relevancia, pues su objetivo es precisamente comprender y *aprehender* esas maneras de generar saberes en conjunto. Observarlas, identificarlas, y validarlas colectivamente, para, a partir de éstas, proponer formas nuevas pero fundamentadas de alcanzar el desarrollo y la mejora de una organización. Comenzar procesos de innovación sin el entendimiento de cómo es que los miembros de la

organización aprenden y/o promueven el aprendizaje puede derivar en una ardua producción de políticas que en la práctica nadie sigue.

Promover el fortalecimiento de la comunidad de práctica de los facilitadores, recuperar su experiencia, y a partir de ésta comprender las dinámicas organizacionales que involucran también a otros actores, así como codificar los *modos de hacer* que permiten que los estudiantes con NEA aprendan de forma más eficaz, han representado acciones que suscitan precisamente el aprendizaje generativo. Estas acciones no surgen como respuesta a las problemáticas urgentes que se presentan en momentos dados, sino que son producto de la reflexión en torno a la práctica desde una mirada más global que busca entender por qué los problemas urgentes se presentan, con qué frecuencia y bajo qué condiciones. Es así que los productos de conocimiento generados a partir del proyecto no sólo pueden guiar, día con día, la práctica educativa hacia la inclusión, sino que también tienen la intención de prever los problemas que suelen presentarse y anticipar soluciones y alternativas.

El acto de convertir conocimiento tácito a explícito, entendida esta conversión como una modificación en la forma en la que se expresa determinado saber, es crucial en lo referente a la formación de alumnos y alumnas con discapacidad o necesidades específicas de apoyo, pues al hacerlo es posible integrar programas de inclusión educativa con intención y dirección, que no sólo atienden casos aislados, sino que verdaderamente transforman a la escuela como organización y su papel dentro de la sociedad. A raíz del trabajo hasta aquí desarrollado, se distingue la importancia de que las instituciones educativas generen espacios formales para que los profesionales de la educación discutan y dialoguen sobre aquello que es significativo para que crear aulas inclusivas. De tales espacios pueden surgir iniciativas que beneficien a todos los alumnos y alumnas, no sólo a los que tienen propiamente una necesidad específica de apoyo, pues no debe hacerse a un lado que las escuelas tienen el deber de enseñar formas de estar y tratar con los otros, además de contenidos académicos y habilidades para el futuro desempeño laboral.

La falta de esos espacios formales fue uno de los principales retos durante la implementación del proyecto, no obstante, el registro de ello servirá para justificar en el futuro la importancia de su instauración. Tener en claro que son fundamentales los tiempos y las áreas designados a generar y alimentar una conversación en torno a la inclusión educativa sirve para situar al programa de inclusión, y vislumbrar las potenciales rutas que puede seguir. En la medida en que las políticas de inclusión ocupen lugares propios dentro de las instituciones educativas

será más fácil impulsarlas. Generar recursos concretos, producidos a partir de la cosificación de saberes tácitos, es también una forma de crear tales lugares, cuyos fines apuntan a entender la inclusión educativa como una empresa organizacional, que toca a todos los miembros, y no únicamente a quienes tienen en un momento dado trato directo con los y las estudiantes con NEA.

Ahora bien, vale aclarar que contar con recursos formales, validados por la institución, puede ser de gran ayuda para promover la escuela inclusiva más no es lo único que se necesita. El proyecto de gestión del conocimiento que se llevó a cabo dio cuenta de la importancia de desarrollar equipos de trabajo y comunidades con las habilidades y facultades que les permitan colocar escenarios de aprendizaje donde antes no los había, así como plantear nuevos métodos para la transmisión e integración del conocimiento. Es decir, no sólo es importante contar con los espacios, sino también con ideas articuladas, compartidas y negociadas sobre cómo intencionar la creación de conocimiento respecto a temas de interés.

A lo largo de la fase de recuperación de las experiencias de los facilitadores en la institución educativa, fue posible observar y corroborar que las personas que interactúan unas con otras en torno a una práctica común aprenden. Por lo tanto, el reto de este proyecto consistió en volver consciente ese aprendizaje, intencionarlo, y a partir de ello construir bases para seguir avanzando en la dirección de la inclusión. *Aprender*, en los términos de Wenger, es un proceso que ocurrirá, no importa si hay un proyecto o no, pues el aprendizaje es entendido como una condición propia de las personas que interactúan unas con otras. Por lo tanto, el propósito de éste, así como de otros proyectos que vengan, no puede ser sólo promover el aprendizaje. Se debe hacer el esfuerzo por incluir una dimensión valorativa: formular la pregunta: *¿para qué aprender?*, cuya respuesta oriente lo que se hace con esos conocimientos que se producen de modo que éstos sirvan como precedentes para un desarrollo organizacional dirigido hacia determinado fin.

Otro aspecto a tomar en cuenta se trata de los *cómos*. Los distintos métodos que se pueden poner en práctica para la producción del conocimiento tendrán una influencia directa en el tipo de cosificaciones que se produzcan, por lo tanto, la elección de éstos no debe ser tomada a la ligera. Optar por el diálogo persona a persona o la transmisión por escrito, la elaboración conjunta o la composición de un producto final por una sola persona, el uso de unos materiales y no de otros, son aspectos fundamentales; impactan en los niveles de

participación de un equipo, en los alcances del conocimiento producido, en las formas que éste adopte y, por lo tanto, en el futuro uso que se le pueda dar.

No sólo es importante llegar a la elaboración de un buen producto, también lo son los niveles de participación del equipo que lo elaboró. En la medida en que estos niveles sean más altos, crece la probabilidad de que lo sea también la difusión del conocimiento cosificado, pues el mismo equipo querrá que se lleve a la práctica. Aumentar los niveles de participación, no obstante, puede impactar en la eficiencia de la producción. Cuando en el marco del presente proyecto se optó por incluir a los nuevos facilitadores, se vieron retrasados los procesos de generación de conocimiento. Sin embargo, que todos los profesionales de apoyo validaran lo que se producía se consideró más importante que el producto en sí mismo para lograr una mejor integración en la organización.

Por ende, los procesos de gestión del conocimiento comprometidos con el aprendizaje colectivo, la colaboración y la producción de información relevante para la organización, requieren encontrar puntos de equilibrio. Los procesos de monitoreo y evaluación cumplen la función de traer a foco constantemente el objetivo para reorientar las acciones que se realizan si se considera necesario en miras de ese balance. Por lo tanto es posible, en el marco de un proyecto de gestión del conocimiento, ajustar sobre la marcha las tareas y actividades en miras de alcanzar adecuadamente los objetivos planteados.

Debido a esto último es que se descartó la producción de las estrategias para el aprendizaje de las y los estudiantes con NEA en una plataforma en línea. Tras haberse revisado con la comunidad de práctica se determinó que no sería viable su consulta dentro de la jornada laboral, puesto que las políticas escolares, al no consentir que los alumnos y alumnas utilicen dispositivos electrónicos, solicitan a los formadores que tampoco hagan uso de éstos dentro del aula a fin de mostrar congruencia. Es por ello que la producción final de las estrategias está elaborada de tal forma que pueda convertirse en un recurso impreso. Al desarrollar procesos de gestión del conocimiento, los alcances y limitaciones de los proyectos estarán sujetos a las políticas y *modos de ser* de las propias organizaciones, por lo que resulta esencial someter a validación continuamente los avances y resultados, incluso hacerlo desde el interior de la comunidad, pero tomando en cuenta el contexto de la organización.

Sin embargo, esto no significa que los fines organizaciones, y junto con éstos los fines del proyecto, se mantengan siempre igual a lo largo del tiempo. Todo lo contrario, en los tiempos actuales las fluctuaciones ambientales son inevitables. Las organizaciones requieren

reinventarse constantemente, incluidas en este proceso su misión y visión, realizar acomodamientos para enfrentar los cambios y ofrecer respuestas a las exigencias de las sociedades en las que están conformadas.

Al día de hoy nos vemos frente a una situación de salud global que ha obligado a distintas instituciones y organizaciones a modificar las formas en las que operan. Como resultado del COVID-19 y las medidas preventivas de confinamiento, las escuelas alrededor del mundo no tuvieron otra alternativa que incursionar en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Los contextos de interacción se han trasladado a las plataformas digitales, y por tanto, también la transmisión de nuevos conocimientos entre profesionales. Frente a este escenario cabe replantear nuevamente la pertinencia de que los productos generados a partir de la implementación de este proyecto no sólo sean consultables en la red, sino que éstos vuelvan a ser producidos de manera distinta, acorde a la lógica de otras formas de hacer provenientes de recursos electrónicos y tecnológicos. La diferencia entre *subir* recursos a plataformas en línea y producir desde plataformas en línea representa la distancia entre el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje generativo en el marco de esta y muchas otras organizaciones educativas.

REFERENCIAS

- Aportela, I.M. y Ponjuán, G. (2008). La Segunda Generación de la Gestión del Conocimiento: un nuevo enfoque de la gestión del conocimiento. *Ciencias de la información*, 39(1), 19-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1814/181418336002.pdf>
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. (pp. 37-55). Barcelona: Grao.
- IISUE-UNAM. (20016). el Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles educativos*, XXXVIII(154), 216-225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00216.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ley general para la inclusión de personas con discapacidad. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 30 de mayo de 2011.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Ciudad de México: Oxford México.
- Ortiz, S. y Ruiz, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: modelo de Firestone y McElroy*. Tlaquepaque: ITESO.
- Pérez-Montoro y M. Sanz, S. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. *Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*, 2, 818-831. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2923992.pdf>
- Plaskoff, J. (2012). Intersubjectivity and community-building: learning to learn organizationally. *Handbook of organizational learning and knowledge management*.

Recuperado de:
http://cursos.iteso.mx/pluginfile.php/868912/mod_assign/intro/txaprendizaje_organizational_plaskoff.pdf

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.

Saiz, M. (2009). El modelo educativo que queremos. En Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. (pp. 9-34). Barcelona: Grao.

Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. Recuperado de:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Sanz, M. y Pérez, M. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. *IX Congreso Iско-España Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*, 101-119. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2923992.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo modelo educativo*. México. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Senge, P. M. (2005). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Vásquez, S. (2001). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1), 51-68. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>

Wenger, e. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós ibérica.