



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”**



**Programa CA/AC y la inclusión educativa de un niño con dificultades de
aprendizaje**

Astrid Asenet Chan Ordoñez

San Francisco de Campeche, Campeche, México, julio del 2015.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”**



**Programa CA/AC y la inclusión educativa de un niño con dificultades de
aprendizaje**

Astrid Asenet Chan Ordoñez

**Tesis que presenta en opción al grado de
Maestra en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México, julio del 2015.

DEDICATORIA

A ti

Te agradezco por cada suspiro y latido
de mi corazón

Por darme la fortaleza y sabiduría
necesaria ante cualquier circunstancia
Y por brindarme la oportunidad de
culminar con este proyecto.

A mi esposo

Mi compañero de vida y de aventuras.
El causante de mis alegrías y mis
ilusiones.

Te agradezco por el apoyo
incondicional que brindas en todo
momento.

A mis padres

Por todo el amor que me han dado.
Por estar siempre conmigo en cada
momento de mi vida.
Por el esfuerzo que han hecho para
convertirme en lo que ahora soy.
Y porque les debo más que la vida.

A mis hermanitos

Mis compañeros de juego, con quienes
he compartido muchas alegrías y
momentos importantes.

Gracias por hacerme sentir parte de
sus vidas y orgullosa de sus logros.

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

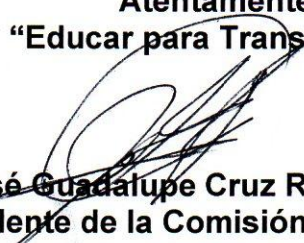
San Francisco de Campeche, Cam., 14 de julio de 2015.

**C. ASTRID ASENET CHAN ORDOÑEZ
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Programa CA/AC y la inclusión educativa de un niño con dificultades de aprendizaje"**, asesorado por la Mtra. María Martina Kantún Can, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro de Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

**Atentamente
"Educar para Transformar"**


**Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación.**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
"LAVE" 04DUP00030

RESUMEN

En el trabajo de investigación se describen las acciones realizadas en el estudio de un niño con dificultades de aprendizaje, asociadas al bajo rendimiento escolar, de la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, de Dzibalchén, Hopelchén, Campeche.

Para alcanzar los objetivos y lograr la inclusión educativa del niño, se seleccionaron algunas estrategias del Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar, que fueron aplicadas en el aula regular del sexto grado; el programa consta de tres ámbitos de intervención: cohesión de grupo, el trabajo en equipo como recurso y el trabajo en equipo como contenido; se proponen diferentes estrategias para lograr que los alumnos aprendan a trabajar de manera cooperativa y como consecuencia se involucren en la clase a los alumnos con dificultades de aprendizaje; ser aceptados y motivados a mejorar su rendimiento escolar.

La metodología que se utilizó es de enfoque cualitativo, el diseño es el estudio de caso.

Se encuentra en la línea de investigación uno: los procesos de evaluación y atención a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales.

Se comprobaron avances en la inclusión educativa del niño estudiado, mostró mejor actitud hacia las tareas participando en las actividades. Se considera importante continuar con el reforzamiento e implementación de las estrategias para lograr cumplir al cien por ciento el objetivo planteado.

ABSTRAC

In the present work of investigation there are described the actions performed in the study of a child with learning difficulties, associated to a low academic performance, in the elementary school “Miguel Hidalgo y C.”, from Dzibalchén, Hopelchén, Campeche.

To reach the objectives and achieve the child’s educational inclusion, some strategies from the Cooperate to learn/ Learning to cooperate Program (Programa Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar, in Spanish) were selected, the ones, that were applied in the sixth grade regular classroom; the program consists in three scopes: group cohesion, team work as a resource and team work as a content; there are proposed different strategies to manage the children to learn to work in a cooperative way and in consequence, to get the children with learning difficulties involved in class; to be accepted and to be motivated to improve their academic performance.

The methodology used is the qualitative approach; the design is the case study.

The study is located in the number one line of research, evaluation processes and attention to individuals with Special Educational Needs.

It was proved some progress in the studied child’s educational inclusion, he showed better attitude towards assignments by participating in the activities. It is considered important to continue with reinforcement and implementation of strategies to fulfill the objective stated.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
DICTAMEN.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRAC.....	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE IMÁGENES	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO 1.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Descripción de la situación problema.	1
1.2 Pregunta de investigación.....	3
1.2.1 Preguntas particulares.	3
1.3 Objetivos.	4
1.3.1 Objetivo general.	4
1.3.2 Objetivos específicos.	4
1.4 Justificación o importancia de estudio.	4
1.5 Delimitación del problema.....	6
1.6 Supuestos.	6
CAPÍTULO 2.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)......	7
2.1.1 Algunas ideas fundamentales.....	7
2.1.2 De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad.	10
2.1.3 De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.....	12
2.1.4 El cambio propuesto en el Programa CA/AC afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje.	13
2.1.5 Tipos de estructuras de la actividad.	15
2.1.6 Qué entendemos por Aprendizaje Cooperativo.....	15

2.1.7 Una cuestión previa: Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos.	16
2.1.8 Los equipo base.	17
2.1.9 EL Programa CA/AC: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.	18
2.1.9.1 Ámbito de intervención A: cohesión de grupo.	18
2.1.9.1.1 Trabajar la cohesión del grupo.	19
2.1.9.1.2 Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo.	20
2.1.9.2 Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso.	21
2.1.9.2.1 Estructuras cooperativas de la actividad.	23
2.1.9.2.2 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa.	24
2.1.9.3 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido.	25
2.1.9.3.1 Enseñar a trabajar en equipo.	26
2.1.9.3.2 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: El “Cuaderno del Equipo”.	27
2.1.9.3.3 Evaluar el trabajo en equipo.	28
Dimensiones de evaluación del trabajo en equipo:	28
2.2 La inclusión educativa.	30
2.2.1 La educación inclusiva.	32
2.2.2 Diferencias entre la inclusión educativa e integración educativa.	34
2.3 Dificultades de Aprendizaje.	38
2.3.1 Problemas escolares.	39
2.3.1.1 Caracterización.	40
2.3.1.2 Causa de los Problemas Escolares.	42
2.3.2 Bajo rendimiento escolar.	43
2.3.2.1 Caracterización.	43
2.3.2.2 Causa del Bajo Rendimiento Escolar.	46
2.3.3 Dificultades específicas del aprendizaje.	47
2.3.3.1 Disgrafía.	47
2.3.3.2 Disortografía.	48
2.3.3.3 Discalculia.	48
2.3.4 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.	48

2.3.5 Discapacidad Intelectual limite.....	49
2.3.6 Características generales del alumno.....	49
CAPÍTULO 3.....	51
METODOLOGÍA.....	51
3.1 Tipo de estudio.....	51
3.2 Ubicación y tiempo de estudio.	51
3.3 Sujetos o participantes.....	52
3.4 Instrumento de acopio de la información.	53
3.4.1 El Programa CA/AC.	53
3.5 Procedimientos.....	55
3.5.1 Planeación del proyecto.....	56
CAPÍTULO 4.....	67
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	67
4.1 Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo.	67
4.1.1 La telaraña.	67
4.1.2 La maleta.....	69
4.1.3 La entrevista.....	71
4.1.4 Actividad. Mundo de colores.....	73
4.1.5 Actividad. El juego de la NASA.....	75
4.2 Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso.....	78
4.2.1 El folio (papel) giratorio.	79
4.2.2 El Número.	81
4.2.3 Lectura compartida.	82
4.2.4 Lápices al centro.	84
4.2.5 El juego de las palabras.....	86
4.3.1 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido.....	88
4.3.1 El blanco y la diana.	88
4.3.2 La carpeta del equipo.....	91
4.3.2.1 El nombre y el logotipo del equipo.....	91
4.3.2.2 Los nombres de los componentes del equipo.	92
4.3.2.3 Cargos y funciones del equipo.....	92

4.3.2.4 Normas de funcionamiento.....	93
4.3.2.5 Los Planes del Equipo.	94
4.3.2.6 Los “Diarios de Sesiones”.....	95
4.3.2.7 Las revisiones periódicas del equipo.	96
4.3.2.7.1 La evaluación del programa.....	97
CAPÍTULO 5.....	104
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	104
5.1 Discusión.....	104
5.2 Conclusiones.....	104
5.3 Recomendaciones.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	109
Anexo 1 La Entrevista	109
Anexo 2. Fichas para formar parejas	110
Anexo 3. Lectura del juego de la NASA.....	111
Anexo 4. Plantilla del juego de la NASA.	112
Anexo 5 Clasificación según la NASA.	113
Anexo 6. Cuestionario para la autoevaluación del equipo.....	114
Anexo 7. Conformación de equipo cooperativo	115
Anexo 8. Texto introductorio.	116
Anexo 9. Cuestionario de evaluación	117
Anexo 10. El Blanco y la Diana.....	118
Anexo 11. Cargos y funciones.	119
Anexo 12. Normas de funcionamiento.....	120
Anexo 13. Plantilla del plan de equipo	121
Anexo 14. Los diarios de sesiones	122
Anexo 15. Revisión del trabajo del equipo.....	123

ÍNDICE DE IMÁGENES

Fotografía 1. Explicación de la actividad	68
Fotografía 2. Bola de estambre.....	68
Fotografía 3. Construcción de la telaraña.....	69
Fotografía 4. Compartiendo la experiencia.....	69
Fotografía 5. Explicación de la actividad	70
Fotografía 6. Maleta utilizada para la actividad	70
Fotografía 7. Participación del alumno estudiado en la actividad.	71
Fotografía 8. Reflexionando sobre la actividad.....	71
Fotografía 9. Explicación individualizada al alumno estudiando.	72
Fotografía 10. Materiales utilizados para formar parejas.	72
Fotografía 11. Alumnos entrevistándose mutuamente.	73
Fotografía 12. Participación de los alumnos.....	73
Fotografía 13. Al frente alumno estudiando con una pegatina, al fondo alumnos participantes.	74
Fotografía 14. Pegatinas.....	74
Fotografía 15. Alumnos agrupándose en equipos.....	75
Fotografía 16. Compartiendo experiencias.....	75
Fotografía 18. Alumnos trabajando en equipos.....	77
Fotografía 19. Plantilla del juego de la nasa.....	77
Fotografía 20. Resolviendo la autoevaluación del equipo.	78
Fotografía 21. Cuestionario de evaluación.	78
Fotografía 22. Explicación y entrega del material.....	80
Fotografía 23. Conformando las ideas previas.	80
Fotografía 24. Alumna leyendo los conocimientos previos.	80
Fotografía 25. Conocimientos previos.	80
Fotografía 26. Tarjetas utilizadas en la actividad.....	81
Fotografía 27. Explicación de la actividad.	83
Fotografía 28. Texto introductorio.....	83
Fotografía 31. Entrega del cuestionario.....	85
Fotografía 32. Realización de la actividad.....	85

Fotografía 33. Compartiendo respuestas.	85
Fotografía 34. Cuestionarios resueltos.	85
Fotografía 35. Explicación y entrega de las tarjetas.	87
Fotografía 36. Estructurando la frase en equipo.	87
Fotografía 37. Alumno estudiado leyendo la frase de su equipo.	88
Fotografía 38. Alumno entregando el material.	90
Fotografía 39. Alumno estudiado realizando la actividad.	90
Fotografía 40. Alumno realizando la actividad.	90
Fotografía 41. Alumno presentando el trabajo de su equipo.	91
Fotografía 42. Productos.	91
Fotografía 43. Explicación de la actividad.	99
Fotografía 45. Carpeta del equipo.	99
Fotografía 46. Equipo del alumno estudiado.	99
Fotografía 47. Alumnos decorando su carpeta.	100
Fotografía 48. Entrega de material y explicación.	100
Fotografía 49. Portada de los alumnos.	100
Fotografía 50. Portada del alumno.	100
Fotografía 51. Explicación de los cargos y funciones.	101
Fotografía 52. Cargo y funcionamiento del equipo.	101
Fotografía 53. Llenado del formato de los planes de equipo.	101
Fotografía 54. Entrega y explicación de los planes de equipo.	101
Fotografía 55. Revisiones del equipo del alumno estudiado.	102
Fotografía 56. Plantilla de los planes de equipo.	102
Fotografía 57. Revisiones de los planes de equipo.	102
Fotografía 58. Plan de equipo del alumno estudiado.	102

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se reflexiona sobre los alcances y limitaciones de la inclusión educativa, poniendo de manifiesto uno de sus principales objetivos que se relaciona con el quehacer de los centros escolares, un entorno comprensivo capaz de acoger y atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, por lo tanto, hace que se manifieste en las escuelas la presencia de niños con diferentes intereses, motivaciones, capacidades, culturas, problemas emocionales, problemas en el aprendizaje o con retraso en el desarrollo como consecuencia de alguna discapacidad.

En las escuelas existen alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, debido a factores intrínsecos o extrínsecos, que afectan en gran medida su rendimiento escolar, propiciando un atraso significativo en la adquisición de conocimientos y aprendizajes que les son útiles en su vida diaria. Actualmente la atención que se les brinda, se da de manera aislada al grupo escolar, apartándolos por un tiempo de las experiencias grupales, cerrándose únicamente a la posibilidad de atender sus necesidades educativas durante este tiempo, ya que algunos maestros no cuentan con las estrategias adecuadas para involucrarlos dentro del grupo y por consiguiente no se logra completamente la inclusión educativa.

Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación se estructura en cinco capítulos:

En el capítulo uno se encuentra el planteamiento del problema, donde se presenta la situación de un alumno del sexto grado que tiene dificultades de aprendizaje, ligadas al bajo rendimiento escolar, como consecuencia de la falta de atención oportuna de los maestros de los grados anteriores y a la falta de interés de los padres en la educación de su hijo. La pregunta de investigación, ¿Cómo el programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) permite la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje que cursa el sexto grado en la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla.”, durante el ciclo escolar 2014- 2015?. El objetivo general es presentar los resultados que se obtuvieron con la aplicación de Programa CA/AC para lograr la inclusión educativa del alumno con dificultades en el aprendizaje del cual se derivan los objetivos específicos.

En la justificación del estudio, se eligió el Programa CA/AC porque plantea que la inclusión educativa y el trabajo cooperativo permiten que el alumno mejore su rendimiento académico, alcance un desarrollo personal más elevado, propicia la interacción con sus compañeros y permite vivir experiencias de aprendizajes variadas que ayuden a desarrollar su potencial dentro del contexto áulico, justificando a la inclusión educativa en tres razones: sociales, educativas y psicológicas.

En la delimitación del problema se puede ver que este estudio se realizó en el grupo del sexto grado de escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, durante el ciclo escolar 2014-2015, logrando concluir con un total de 17 sesiones, que dieron inicio a partir del mes de septiembre del 2014 a diciembre del 2014, mediante la implementación del Programa CA/AC. Finalmente en este capítulo se menciona el supuesto de la investigación: Las estrategias del Programa CA/AC permiten lograr la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje al grupo de sexto grado.

En el capítulo dos, Marco Teórico se describe el Programa CA/AC y sus tres ámbitos de intervención con las estrategias que se seleccionaron y se utilizaron para llevar a cabo la aplicación del mismo y algunos conceptos básicos sobre el aprendizaje cooperativo. De igual manera se podrá encontrar los temas de la inclusión educativa, la diferencia entre integración e inclusión, las dificultades de aprendizaje con su definición y clasificación en: problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas del aprendizaje, trastorno por déficit de atención, discapacidad intelectual límite y se presentan las características generales del alumno.

En el capítulo tres se encuentra: la metodología con enfoque cualitativo y el diseño es estudio de caso. En la ubicación y tiempo de estudio, realizado se describe detalladamente a la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla. Los sujetos participantes fueron un total de 29 alumnos incluyendo al alumno estudiado. El instrumento para el acopio de la información en el cual se describe la estructura del Programa CA/AC que fue utilizado para realizar la investigación. Por último en los procedimientos se presenta el diseño de una planeación en cada uno de los tres ámbitos.

En el capítulo cuatro, se hace la presentación de los análisis y resultados obtenidos, describiendo detalladamente cada una de las estrategias empleadas en los diferentes ámbitos, divididas en tres momentos: inicio, desarrollo y final, de igual manera se pueden observar fotografías en cada uno de ellos.

Finalmente en el capítulo cinco se encuentra la discusión, conclusiones y recomendaciones. En la discusión se puede ver que el programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) permite la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje, ya que lo involucra en la dinámica del grupo y prepara para trabajar en los diferentes ámbitos de intervención, llegando a la conclusión de que el alumno se encuentra en proceso de inclusión educativa, lo cual se considera de fundamental importancia, tomar en cuenta las estrategias sugeridas por el programa y unir esfuerzos con los implicados en la educación del alumno estudiado (maestra de grupo- maestro de educación especial- padres de familia), para lograr su inclusión plena dentro del salón de clases.

Se hacen recomendaciones a la maestra de grupo, maestro de educación especial, a los docentes y directores de los distintos niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problema.

La constante preocupación por implementar estrategias para la inclusión educativa de alumnos con dificultades de aprendizaje, es con la finalidad de aplicarlas dentro del aula regular. Aunado a la necesidad de conocimiento acerca del tema, para que el docente de educación especial, en el área de problemas de aprendizaje, logre brindar una mejor atención a la diversidad del alumnado, es factible dar a conocer a los docentes de educación primaria información relevante sobre el tema y presentar un programa de intervención que permita la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje y dar una respuesta efectiva a las demandas en las escuelas.

En la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, turno matutino, en el sexto grado de primaria, grupo “A”, se encuentra un alumno que fue canalizado a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular 15 (USAER) en el ciclo escolar pasado; por mostrar un nivel académico menor al resto del grupo. A pesar de que el alumno tiene dificultades desde los cursos anteriores no había sido reportado al área de educación especial, por consiguiente no tenía una atención educativa adecuada y es hasta en quinto grado que la nueva maestra de grupo se percató que el alumno tiene dificultades de aprendizaje y pide el apoyo de la USAER, en el área de aprendizaje.

El aula en la que se encuentra el sujeto de estudio, cuenta con las condiciones necesarias para trabajar en ella, con el mobiliario en buenas condiciones, la iluminación y ventilación adecuadas; sin embargo carece de material didáctico, debido a los problemas que se presentan con el contra turno. El alumno se sienta en la primera columna de derecha a izquierda del salón de clases y en la segunda fila.

A partir de que la maestra de grupo detectó sus dificultades se trabajó en coordinación con el maestro de educación especial y se llevó a cabo la valoración de la competencia curricular del alumno obteniendo los siguientes resultados:

En expresión oral tiene dificultades para explicar algo que le ocurre o al narrar acontecimientos, logra comprender lo que le dicen los adultos, pero no de manera clara y concreta, al hablar algunas veces se entiende lo que dice. En expresión escrita: su escritura es poco legible, tiene dificultades para expresarse por escrito de forma coherente, se le aplican dictados para apoyarlo. Su lectura está por debajo del nivel de sus compañeros, en ocasiones se interesa por la lectura de cuentos o libros infantiles. En matemáticas muestra dificultades para resolver problemas sencillos de la vida cotidiana, al igual que para resolver procedimientos lógicos elementales, conoce las monedas, cambios, medidas etcétera; en cálculo presenta dificultades para resolver operaciones aritméticas fundamentales, con ayuda resuelve operaciones sencillas de cálculo mental.

De manera general su nivel de académico está por debajo del resto de sus compañeros de grupo teniendo bajo nivel de aprovechamiento en la mayoría de las asignaturas.

En su conducta adaptativa el alumno posee hábitos elementales como: vestirse, comer, aseo personal e independencia, reconoce las situaciones que generan peligro. En hábitos sociales en ocasiones respeta las normas del aula y la escuela, se la pasa relajando con sus compañeros y en ocasiones no logra mantener buenas relaciones con ellos. Le cuesta permanecer motivado en el tema que se trabaja, le es difícil comprender las instrucciones, por lo que requiere que se le explique nuevamente la actividad, se distrae con mucha facilidad dificultando mantener su atención en la tarea, únicamente logra terminar sus trabajos cuando está en vigilancia constante de la maestra.

En cuanto a su memoria, logra recordar cuentos, películas, relatos y hechos recientes de relevancia, tiene dificultades para recordar lo que ha estudiado o aprendido debido a que no le presta la importancia adecuada. En su potencial de aprendizaje antes de hacer una tarea no trata de comprender y planificar lo que se le pide, no utiliza las estrategias adecuadas para resolver las tareas, se le dificulta aprender lo que se le enseña. La maestra de grupo le ha brindado apoyo individualizado dentro del grupo; ha realizado algunos ajustes a la metodología, trata de incentivar constantemente al alumno para iniciar y continuar sus trabajos, lo ha

sentado en lugares estratégicos donde tiene como apoyo a compañeros más competentes y colaborativos con él, ha platicado con los padres de familia sobre las dificultades observadas, de igual manera recibe apoyo individualizado por parte del equipo de apoyo de la USAER, específicamente en el área de aprendizaje dentro del cubículo asignado a la unidad, el alumno continua mostrando dificultades en el aprendizaje.

El alumno apenas inicia a responsabilizarse en sus trabajos, aunque no muestra avances notorios, en cuanto al apoyo solicitado en casa, los padres han hecho caso omiso y siguen sin tener interés por su rendimiento académico.

Las dificultades de aprendizaje del alumno se relacionan al bajo rendimiento escolar debido a que no presenta alguna discapacidad que le dificulte apropiarse de los aprendizajes, sino más bien, se relacionan a la falta de motivación por aprender, a factores familiares y en cierta medida a la dinámica escolar de los cursos escolares anteriores.

1.2 Pregunta de investigación.

¿Cómo el programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) permite la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje que cursa el sexto grado en la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla durante el ciclo escolar 2014- 2015?

1.2.1 Preguntas particulares.

- ✓ ¿Qué necesidades presenta el alumno con dificultades en el aprendizaje?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias del Programa CA/AC que se implementarán para lograr la inclusión del alumno con dificultades de aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo se aplicarán las estrategias sugeridas por el Programa CA/AC en el grupo de sexto grado?
- ✓ ¿Qué se pretende lograr con la implementación del Programa CA/AC en el grupo del sexto grado?
- ✓ ¿De qué manera se evaluarán los resultados obtenidos con la aplicación del Programa CA/AC?

1.3 Objetivos.

1.3.1 Objetivo general.

Presentar los resultados que se obtuvieron con la aplicación del programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar (CA/AC) para lograr la inclusión educativa del alumno con dificultades de aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos.

- ✓ Identificar las necesidades que presenta el alumno con dificultades en el aprendizaje del sexto grado.
- ✓ Seleccionar del programas Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) cuáles estrategias de intervención permiten la inclusión educativa del alumno identificado.
- ✓ Aplicar del programa las estrategias que puedan favorecer la inclusión educativa del alumno con dificultades de aprendizaje.
- ✓ Comprobar si con la aplicación del programa CA/AC el alumno logra incluirse en la dinámica de grupo.
- ✓ Evaluar el programa CA/AC aplicado para lograr la inclusión educativa.
- ✓ Presentar los resultados que se obtuvieron con la aplicación del programa CA/AC para lograr la inclusión educativa.

1.4 Justificación o importancia de estudio.

El tema “Programa CA/AC y la inclusión educativa de un niño con dificultades de aprendizaje” se elige porque se considera de fundamental importancia que los niños adquieran aprendizajes significativos que les permitan resolver problemas de la vida diaria, así como al desarrollo armónico de su potencialidades como ser humano, capaz de afrontar retos y alcanzar metas, haciendo de ellos personas competentes para que puedan introducirse dentro de la sociedad cambiante y lograr adaptarse a las exigencias de su entorno inmediato.

El estudio tiene como finalidad presentar un programa para la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje dentro del salón de clases, ya que se considera de fundamental importancia lograr que los educandos se involucren en la dinámica del grupo, sintiéndose partícipes en todas las actividades planeadas por el maestro dentro del salón de clases; por lo tanto, se elige el Programa CA/AC

de Pere Pujolàs y José Ramón Lago, Universidad de VIC; porque plantea que la inclusión educativa y el trabajo cooperativo permiten que el alumno mejore su rendimiento académico, alcance un desarrollo personal más elevado, propicie la interacción con sus compañeros y permite vivir experiencias de aprendizajes variadas que ayuden a desarrollar su potencial dentro del contexto áulico.

Entre otras, las razones que permiten justificar a la inclusión educativa del niño con dificultades de aprendizaje, por medio del aprendizaje cooperativo dentro del aula regular se encuentran:

Razones Sociales:

Las razones sociales causan una positiva repercusión en las familias, haciéndolas partícipes en la educación de sus hijos, siendo miembros activos y trabajar en conjunto con la escuela para minimizar las dificultades, contribuyendo en el desarrollo de las potencialidades del ser humano dentro del núcleo familiar, escolar y social, educando en valores para la convivencia armoniosa con todos los miembros de la comunidad, haciendo realidad el principio de sociedad plural que se educa para la tolerancia y se fomenta el respeto a la diversidad.

Razones educativas:

En las razones educativas, las estrategias para la inclusión, hacen realidad el principio de normalización que establece, que los individuos deben ser tratados lo más normal posible a sus capacidades, mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos, brindando las oportunidades de vivir las mismas experiencias que sus compañeros dentro del mismo entorno, haciendo que se sientan capaces y motivados para desarrollar sus potencialidades y ser aceptados que les haga sentirse parte del grupo, otra de las razones educativas es que favorece de manera positiva al cambio de la institución escolar, logrando mayor responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente y el trabajo colaborativo entre el claustro, por lo tanto mejora la enseñanza.

Razones psicológicas:

Entre las razones psicológicas se pueden mencionar que es favorable para el desarrollo armónico e integral de la persona, logrando una mejor convivencia con las personas que lo rodean, tolerando y comprendiendo las diferencias personales y reconociendo sus alcances y limitaciones como ser humano, desarrolla el aprendizaje

natural que adquiere con ayuda de las experiencias dentro del entorno inmediato; mejora el nivel de autoestima considerándose una persona capaz y segura de lograr sus objetivos.

1.5 Delimitación del problema.

El estudio se realizó en la escuela Primaria Rural “Miguel Hidalgo y Costilla” turno matutino, ubicada en la población de Dzibalchén, municipio de Hopelchén, en el estado de Campeche, perteneciente a la zona escolar 020, durante el período escolar 2014- 2015. en dicha investigación participaron alumnos de sexto grado y entre ellos se encuentra el alumno con dificultades de aprendizaje aunadas al bajo rendimiento escolar, que es atendido por la USAER 15, específicamente en el área de aprendizaje y se pretende favorecer su inclusión en el aula regular.

Para realizar este estudio, se tomó en común acuerdo y con autorización de la maestra de grupo, aplicar el programa en diferentes sesiones, con una duración aproximada de 60 minutos cada una. Logrando concluir con un total de 17 sesiones, que dieron inicio a partir del mes de septiembre del 2014 a diciembre del 2014, mediante la implementación del Programa CA/AC.

1.6 Supuestos.

Las estrategias del Programa CA/AC permiten lograr la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje al grupo de sexto grado.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”).

Se presenta de manera textual el diseño del “Programa CA/AC”, resaltando que este trabajo de investigación está encaminado a la implementación del mismo. Dicho programa surgió del Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas fue coordinado por Pujolàs, P y Lagos, J (s/f). Una investigación evaluativa, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. El proyecto PAC, consistió en el diseño, aplicación y evaluación del Programa CA/AC, que gira entorno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula; se logró gracias al esfuerzo conjunto de un equipo de investigación conformado por profesores de: Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña; inicio su elaboración a partir de octubre del 2006 y se concluyó en junio del 2008.

Tal como lo afirma Pujolàs y Lago (s/f). El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas, que se han constatado en numerosas investigaciones, y que se han podido comprobar en las experiencias llevadas a cabo en el proyecto PAC, constatando que con las actividades organizadas de forma cooperativa aumenta el aprendizaje de todos los alumnos que participan en ellas, en todos los contenidos educativos, incluyendo a los que se refieren a valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respecto por las diferencias.

2.1.1 Algunas ideas fundamentales.

El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) está apoyado en el aprendizaje cooperativo y en la inclusión educativa, puesto que la inclusión educativa representa el medio más eficaz para eliminar las ideas discriminatorias; está basado en actitudes de solidaridad, respeto, cooperación y compromiso con todos los alumnos, especialmente con quienes más lo necesitan. “La educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte,

y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados” (Pujolàs y Lago,s/f, p. 6).

Por otra parte Stainback establece que la educación inclusiva es: el proceso por el cual se ofrece a todos los niños(as), sin distinción de la capacidad u otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria, para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula y a Johnson, Johnson, Holubec (1999) el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

A continuación se muestran tres ideas fundamentales que están en la base del Programa CA/AC.

a) Para alcanzar la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, es importante introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, con el objetivo de disminuir la estructura individualista o competitiva, que aparentemente continúa presente en las aulas. Es casi imposible que los alumnos progresen en su aprendizaje si se encuentran en un aula en la cual cada uno trabaja solo por su cuenta y en la que el profesor o la profesora deben atender individualmente a sus estudiantes.

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran, cooperan y se ayudan mutuamente, para alcanzar el objetivo común que es progresar en el aprendizaje, hasta alcanzar el máximo de sus posibilidades personales.

b) Es imposible que se logre la cooperación si el aula no es inclusiva o donde se ha excluido anteriormente a los alumnos que por diversas condiciones son diferentes. De esta manera, los alumnos no aprenderán a cooperar, a respetar las diferencias, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, si han sido educados en escuelas o aulas separados de sus compañeros.

“Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos” (UNESCO, 1994).

c) Teniendo en cuenta la estructura del currículum en torno a las competencias básicas, se puede afirmar que el desarrollo de las competencias requiere,

necesariamente, la estructura cooperativa de la actividad, debido a que no todas las actividades se pueden desarrollar en una estructura individualista o competitiva dentro del aula.

El Programa CA/AC (Pujolàs y lagos, s/f) (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) que se presenta en este documento está basado en las tres ideas anteriores. Dicho programa gira en torno del aprendizaje cooperativo, en la cual las distintas actividades formativas se estructuran para propiciar la interacción entre: el profesorado, los alumnos y en el trabajo individual, fomentando de esta manera el trabajo en equipo.

En la estructura de aprendizaje que hay detrás del programa, además de la interacción profesor-alumno, se da gran importancia a la interacción alumno-alumno, del esfuerzo y el trabajo individual y al trabajo en equipo. No se necesita sustituir una cosa por otra sino por lo contrario, es cuestión de analizar y agregar algo más a lo dinámica del grupo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias.

1. La personalización de la enseñanza: que se refiere a la adecuación, el ajuste, de lo que se enseña, y cómo lo enseñan, de acuerdo a las características personales de los estudiantes basados en sus motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje. Por lo tanto para llevar a cabo la práctica docente es necesario tomar en cuenta diversas estrategias y recursos relacionados con la “Programación Multinivel”, o “Programación Múltiple” que consiste en la utilización de diferentes formas de comunicar los conocimientos, presentar las actividades de enseñanza y aprendizaje y la utilización de diversas formas de evaluar.

2. La autonomía de los alumnos: es importante enseñar a los alumnos estrategias para autorregulación de su aprendizaje para que sean autónomos, capaces de resolver problemas y adquirir estrategias al momento de aprender los diversos contenidos de enseñanza esto permitirá al maestro tener más tiempo para identificar y apoyar a los alumnos menos autónomos o aquellos que presenten alguna dificultad durante la clase.

3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Este dispositivo pedagógico, formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite el máximo desarrollo personal y social posible de todos los alumnos ante cualquier intervención educativa, aunque sean diferentes. Son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar intervenciones educativas que engloben, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias mencionadas anteriormente.

2.1.2 De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad.

Tomando la idea de Brown y colls (1987), la lógica de la homogeneidad es una de asunciones filosóficas más concurrentes y cuestionables en el mundo actual, según la cual la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo al cual al menos debemos tender si no es posible alcanzarlo.

En el campo de la educación especial, lo anterior ha llegado a grandes extremos por ejemplo, se han construidos centros especiales tales como los CAM (Centros de Atención Múltiples) donde únicamente asisten niños con alguna discapacidad; también se han establecidos aulas especiales para grupos y subgrupos según el tipo de necesidades educativas especiales, como es la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) en la cual se atiende a alumnos que tienen las mismas características o dificultades y finalmente se encuentran los programas específicos para alumnos sobresalientes.

Ainscow (1995), citado por los autores mencionados, afirma lo siguiente:

Que el hecho de poner el acento en las características individuales comporta muchas veces la atención individualizada, separada, de algunos alumnos, a los cuales se niega la posibilidad de interactuar con los demás. Esto limita evidentemente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos “separados” o “excluidos” de los entornos generales, puesto que la interacción con compañeros de diferente capacidad, interés, motivación... beneficiaría sin duda su aprendizaje.

Cuando únicamente se toman en cuentas las características personales de los alumnos, se lleva a la separación y exclusión de aquellos con discapacidad o a los que por sus características personales son diferentes; privándoles de la oportunidad de interactuar con sus compañeros, limitando sus aprendizajes y obstaculizando la adquisición de habilidades sociales. Se ha constatado que la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual y la confianza que les da la ayuda que los demás puedan ofrecerles si aprenden juntos.

La inclusión educativa exige abandonar la lógica de la homogeneidad y avanzar decididamente hacia lo que Brown y sus colaboradores denominan la “lógica de la heterogeneidad”; la cual postula que si se quiere que alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de implementar experiencias basadas en esta heterogeneidad. Tal como lo plantea la escuela inclusiva: los alumnos, sea cual sea sus características personales, tengan o no alguna discapacidad, deben convivir, interactuar y aprender juntos en un mismo espacio.

Esta nueva lógica lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor. Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad y sin ninguna, en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias.

Brown, Nietupski Hamre-Nietupski, (1987), mencionan:

Una cosa no quita a la otra y no podemos caer en el extremo totalmente opuesto. Es decir, rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adherirse a ella ciegamente. Sin embargo, la lógica de la homogeneidad, en la medida que determina los servicios educativos previstos para los alumnos “diferentes”, es generalmente negativa y debe ser rechazada a favor de la lógica de la heterogeneidad siempre que sea posible.

2.1.3 De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

La estructura de la actividad es un elemento muy importante que se debe tener en cuenta para lograr la inclusión educativa, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad, un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado y por ultimo un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la que actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Actualmente en la mayoría de las aulas escolares se observa que en mayor medida se continúa utilizando la estructura individualista, en la cual el alumno trabaja solo en su pupitre, sin interactuar o compartir experiencias de aprendizaje con sus compañeros. Posiblemente se han intentado cambiar esta estructura, pero al final de cuentas vuelve a ser la misma a pesar de implementar diversas adecuaciones al currículo o a la metodología utilizada.

A continuación se presentan y se pueden diferenciar tres tipos de estructuras de la actividad: la estructura individualista, la estructura competitiva y la estructura cooperativa.

Estructura individualista de la actividad: los alumnos trabaja individualmente, sin interactuar con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen sus compañeros; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien irá resolviendo sus dudas o los problemas que se vayan presentando en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros.

Estructura de la actividad competitiva: los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase, quien termina primero y quien no, quien lo hace bien y quien se queda rezagado en la actividad. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero de alguna

forma, se espera que algunos lo aprendan antes que los demás o más que los demás. Los alumnos consiguen este objetivo si, y sólo si los demás no lo consiguen.

Estructura de la actividad cooperativa: los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, que logren realizar aportes a la actividad e interactúen con sus compañeros participando de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo.

Los alumnos consiguen estos objetivos sólo si los demás también lo consiguen. Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad.

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, con la ayuda de sus propios compañeros. Una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva.

Un grupo clase en el que se utiliza la lógica de la homogeneidad, la estructura de las actividades se organiza de manera individualista, mientras que en un grupo donde la diversidad es visible y tiene como modelo la lógica de la heterogeneidad, las actividades estarán estructuradas de manera cooperativa, por lo tanto existen mayores posibilidades de obtener el éxito para alcanzar la inclusión educativa de los alumnos.

2.1.4 El cambio propuesto en el Programa CA/AC afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pasar de una estructura individualista o competitiva a otra estructura cooperativa, supone hacer cambios estructurales muy importantes, que conllevan mucho tiempo y requieren mucho esfuerzo por parte del profesor o la profesora, o del centro, que quiera llevarlos a cabo.

Por lo tanto, hablar del aprendizaje cooperativo no es hablar de una simple moda que pasará con el tiempo, debido a que los cambios estructurales son mucho más profundos y que pueden llegar a ser permanentes, ni se trata tampoco de algo nuevo que acaba de surgir, sino de una estructura de aprendizaje utilizada desde hace mucho tiempo. Utilizada desde los inicios científicos de la pedagogía, y aplicada en muchas experiencias educativas de los últimos siglos, en las escuelas rurales y unitarias y en las propuestas pedagógicas de la escuela activa, que se desarrollaron durante la primera mitad del siglo pasado.

Por otra parte no existen profesores o profesoras que tengan o compartan las mismas metodologías, cada uno tiene su propia forma y estrategia de desenvolverse en el ámbito educativo. Sin embargo si se analiza más a fondo existen elementos básicos y fundamentales en que los maestros y las maestras basan su actividad docente, a los cuales se da una gran importancia: la interacción profesorado-alumnado y al trabajo individual del alumnado.

Para el aprendizaje de los estudiantes es muy importante la interacción que se establece entre ellos y las personas que les enseñan; pero no hay propiamente aprendizaje, a pesar de que esta interacción sea óptima, si el alumnado no se esfuerza individualmente y no trabaja a conciencia para aprender. Estos dos elementos son fundamentales, pasar de una estructura individualista o competitiva a una estructura cooperativa supone introducir dos nuevos elementos básicos, sin quitar importancia a los dos anteriores: la interacción profesorado-alumnado y a la interacción alumno-alumno, y, como consecuencia, al esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo.

No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más a los elementos que ya se estaban utilizando. Una vez cambiada la estructura básica de la actividad docente con la introducción de estos dos nuevos elementos, tampoco se puede decir, de todos los que fundamenten en ella su actividad docente, que hacen las clases de la misma manera: cada maestro y cada maestra podrá seguir dando una impronta personal a sus clases, aun utilizando una misma estructura básica que incorpora de una forma estable y continuada la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo.

2.1.5 Tipos de estructuras de la actividad.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión, son fáciles de aprender y de aplicar. En cambio, las estructuras más complejas conocidas también como técnicas cooperativas se han de aplicar en varias sesiones de clase y en las cuales los alumnos deben estar bien preparados en torno al aprendizaje cooperativo para poder realizarlas.

Las estructuras cooperativas, simples como las complejas en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son solo la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración. Una estructura cooperativa compleja, o técnica aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje, se convierte en una macro-actividad.

2.1.6 Qué entendemos por Aprendizaje Cooperativo.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999).

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (p.1)

A partir de esta definición se pueden destacar los siguientes aspectos:

Los integrantes que conforman el equipo de aprendizaje cooperativo tienen dos responsabilidades, aprender lo que el profesor les enseña, deben de estar conscientes de que han de participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros, porque el rendimiento del equipo no depende de uno sólo sino de todos los miembros.

El profesorado puede utilizar el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda a trabajar en equipo y a ser solidarios con los alumnos menos autónomos y los más necesitados

de ayuda, entre los cuales pueden destacar los alumnos con alguna discapacidad o los que presentan necesidades educativas especiales. Es decir se utiliza la fórmula siguiente que es la base de este programa, cooperar para aprender y aprender a cooperar.

El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar, para fomentar valores como: el respeto, la solidaridad, la responsabilidad entre otros.

2.1.7 Una cuestión previa: Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos.

Pujolàs (2011) sugiere en este apartado que los equipos de aprendizaje cooperativo deben estar formados de la manera en la que se explica a continuación: cada equipo debe tener cuatro alumnos, máximo cinco, la composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento), cada equipo debe reproducir las características del grupo clase, se procura que un alumno tenga un rendimiento capacidad alto, dos alumnos un rendimiento mediano, y otro alumno un rendimiento más bajo. Para asegurar la necesaria heterogeneidad, lo habitual es que sea el profesor o profesora los que distribuyan a los participantes en los diferentes equipos, teniendo en cuenta, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades.

Una fórmula simple es decirles que mencionen tres compañeros o compañeras con quienes les gustaría trabajar en las sesiones del programa, con lo cual es posible identificar a los que han sido menos escogidos o a los que nadie ha elegido. En este caso, hay que pensar muy bien en qué equipo se pondrán, procurando que sea con alguien a quien él haya escogido y que esté dispuesto a ayudarlo por el maestro o la maestra a integrarse dentro del equipo.

Otra manera habitual de proceder para formar los equipos de base es la siguiente:

Se distribuyen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos (tantos como equipos de

cuatro alumnos se quieran formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de alumnos), procurando colocar en esta columna los alumnos más capaces en todos sentidos (no sólo los que tengan un rendimiento más alto, sino también los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de “estirar” al equipo). En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de alumnos más “necesitados” de ayuda. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se forma con un alumno de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, nivel de motivación entre otras (ver anexo 7).

2.1.8 Los equipo base.

Según como señalan Pujolàs y Lago (s/f): Cuando la organización de la clase en equipos de aprendizaje heterogéneos se estabiliza, éstos se denominan equipos de base, y pasan a ser el agrupamiento básico del alumnado de un grupo de clase. Estos equipos de base estables son necesarios en el momento que se pasa al Ámbito de Intervención C: es decir, en el momento que se propone enseñarles, de forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo. Cuatro o cinco alumnos y alumnas que constituyen un equipo difícilmente aprenderán a trabajar en equipo si no tienen la oportunidad continuada de trabajar juntos; difícilmente aprenderán a superar los problemas que surgen cuando se trabaja en equipo.

Esto no quiere decir que siempre que trabajen en equipo deban hacerlo en equipos de base. Esporádicamente, y para una finalidad muy concreta, deben de tener la posibilidad de trabajar en equipos más homogéneos. De esta manera, sin dejar de tener como referencia a su equipo de base, la totalidad de los alumnos y alumnas de un grupo de clase tienen la oportunidad de trabajar con todos los compañeros y todas las compañeras de su grupo. Con el tiempo, estos equipos de base se van organizando cada vez mejor y se van consolidando como equipos, de modo que deben llegar a ser el primer referente de los componentes de un grupo de clase.

Cuando la escuela, y las aulas, son inclusivas, es muy posible que en algún grupo haya algún alumno o alguna alumna con mayores dificultades de aprendizaje y

con un grado de autonomía también más bajo. Lógicamente estos alumnos o alumnas deben de participar plenamente dentro del grupo y deben formar parte, por lo tanto, de un equipo de base. Para ello, hace falta que dispongan del apoyo adecuado, tanto por parte de sus compañeros y compañeras de equipo, por parte del maestro o la maestra del grupo. En este caso, suele dar buenos resultados que en el equipo donde participe uno de estos alumnos o alumnas con más dificultades y un grado de autonomía más bajo, algún miembro del mismo, por turnos, ejerza el rol de “ayudante” y esté “pendiente” de su compañero más necesitado de ayuda esto forma parte de la organización interna de los equipos de base.

2.1.9 EL Programa CA/AC: Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.

El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”), está conformado por un conjunto de recursos didácticos que se articulan, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados. Estos ámbitos se describen más adelante, después de enfatizar en algunas cuestiones previas, necesarias para implementar el Programa CA/AC.

2.1.9.1 Ámbito de intervención A: cohesión de grupo.

Como se desprende de la definición que se ha adoptado de aprendizaje cooperativo, tras este concepto hay unos determinados valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto por las diferencias. Estos valores, sin embargo, no pueden crecer, o crecen con muchas dificultades, en “terrenos” poco “abonados”: en un grupo plagado de tensiones y rivalidades entre sus componentes, con algunas personas marginadas, excluidas, o no suficientemente valoradas, en un grupo con estas características suena como algo muy extraño, fuera de lugar, pedirles que formen equipos de cuatro para ayudarse mutuamente, darse ánimos, respetarse y no estar satisfechos hasta que todos hayan progresado en su aprendizaje.

Muchas veces, esta forma de organizar la clase en torno a equipos de aprendizaje cooperativo- no acaba de funcionar, no porque no sea buena en sí misma, sino porque el grupo en el que se aplica no está mínimamente cohesionado ni preparado para ello.

Por otra parte, así, de golpe y porrazo, sin previo aviso y sin una mínima preparación y mentalización del grupo de alumnos, es muy difícil aplicar en las distintas áreas el aprendizaje cooperativo. La mayoría de alumnos que quieren progresar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad y un mayor grado de autonomía, es muy habitual que prefieran trabajar solos. Se ha comprobado que los equipos de aprendizaje cooperativo funcionan muy bien. Se trata, por lo general, de grupos muy cohesionados, en los cuales los alumnos y las alumnas, en su conjunto, son amigos, aunque unos lo sean más que otros.

Antes de introducir el aprendizaje cooperativo, se debe preparar mínimamente al grupo, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, lentamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje. Se trata, de programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este “clima” y contribuyan a crear esta “conciencia de grupo” colectiva, que provoquen en quienes participan en ellas un determinado efecto, que los participantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Para, que seguidamente, se puedan programar las actividades y las dinámicas de grupo encaminadas a superar los puntos débiles identificados. No se debe caer en el extremo opuesto de querer preparar tanto al grupo antes de introducir el aprendizaje cooperativo, que nunca se acabe de verlo suficientemente dispuesto a trabajar de esta manera. Los tres ámbitos de intervención están estrechamente relacionados, y a medida que el grupo vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos su cohesión como grupo también irá aumentando.

2.1.9.1.1 Trabajar la cohesión del grupo.

La mayoría de las actuaciones propuestas en el Programa CA/AC, correspondientes a este Ámbito de Intervención A, se pueden llevar cabo en las horas de tutoría actividades para demostrar la importancia y la eficacia del trabajo en equipo, dinámicas de grupo que fomenten el conocimiento mutuo, para mejorar las relaciones entre los estudiantes, para tomar decisiones consensuadas sobre aspectos que afectan a todo el grupo clase, etcétera.

Estas actividades y dinámicas de grupo, por supuesto, no se programan “a ciegas”, sino después de haber analizado el estado del grupo en cuanto a su cohesión, después de haber identificado los “puntos débiles” de un grupo concreto en cuanto a su cohesión, es decir, en cuanto al clima del aula, a la relación entre sus componentes, al valor que se da al trabajo en equipo, a la solidaridad, al respeto.

Sin embargo, no se trata de trabajar este aspecto –la cohesión de grupo- sólo durante las tutorías grupales. Se pueden utilizar muchos otros momentos: la asamblea de la clase; el saludo inicial, por la mañana, y la despedida, por la tarde; momentos puntuales de reflexión con motivo de algún acontecimiento extraordinario o algún conflicto que haya surgido.

2.1.9.1.2 Dimensiones de análisis del grado de cohesión del grupo.

En el Programa CA/AC se han considerado cinco dimensiones distintas, todas ellas relacionadas con lo que, en términos generales, se ha denominado la cohesión de grupo. A continuación se presentan de manera general mencionando las estrategias propuestas por cada una:

1. La participación de todos los alumnos y las alumnas del grupo y la toma de decisiones consensuada.

- a) El Grupo Nominal.
- b) Las Dos Columnas.
- c) La Bola de Nieve.
- d) Opiniones enfrentadas.

2. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado de grupo.

- a) La pelota.
- b) La Cadena de Nombres.
- c) Dibujar la cara con las letras del nombre.
- d) Puzzles de adivinanzas, versos o refranes.
- e) La tela de araña.
- f) La silueta.
- g) La entrevista.
- h) La maleta.

- i) El blanco y la diana.
- j) Las páginas amarillas.
- k) Nos conocemos bien.
- l) El Buzón.
- m) ¿Quién es quién?

3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre el alumnado y el alumnado con alguna discapacidad o de origen cultural distinto.

- a) Red de apoyos entre compañeros.
- b) Círculos de amigos.
- c) Contratos de Colaboración.
- d) Comisión de Apoyos.

4. La disposición para el trabajo en equipo y la consideración del trabajo en equipo como algo importante en la sociedad actual y más eficaz que el trabajo individual.

- a) Trabajo en equipo: ¿Sí o no?
- b) Mis profesiones favoritas.
- c) El equipo de Manuel.
- d) La Tierra Azul.
- e) El Juego de la Nasa.
- f) Tengo que decidirme.

5. La disposición para la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia.

- a) Mundo de Colores.
- b) Cooperamos cuando.

2.1.9.2 Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso.

En este ámbito el grupo clase ya está a punto y dispuesto a trabajar en clase de forma cooperativa. Se ha hecho caso de lo dicho con relación al ámbito de intervención A, antes de proponer al grupo clase que trabajen en equipos cooperativos se llevaron a cabo una serie de actuaciones con el fin de cohesionar más al grupo y sensibilizarles para trabajar en equipo. Con esto no se tiene el éxito asegurado. Se trata de una primera condición, necesaria en muchos casos, pero no suficiente.

Es posible que, a pesar de estas intervenciones, aparezca un nuevo problema: no por el simple hecho de que el grupo esté muy cohesionado, los alumnos se ponen espontáneamente a trabajar juntos de forma cooperativa. Lo más habitual es que encuentren muchas dificultades, porque les cuesta trabajar de esta manera; en el fondo tienden a ser individualistas e incluso competitivos, siguiendo la orientación que ha tenido la enseñanza que generalmente han recibido hasta el momento. Se trata de una cuestión muy importante. La simple consigna de que deben trabajar en equipo, ayudándose unos a otros y haciendo la tarea entre todos, no es suficiente. Cada uno va a lo suyo, si es que hace algo, y no cuenta con el resto de su equipo, o bien unos aprovechan trabajar al lado de otros para copiar lo que hacen los demás, sin preocuparse ni mucho menos de aprenderlo.

Frente al problema de que los alumnos no saben trabajar en equipo se debe disponer de lo que se ha llamado estructuras cooperativas que aseguren la participación equitativa de todos los miembros de un equipo y la interacción simultánea entre ellos en el momento que trabajan en equipo.

Las actuaciones del primer nivel de intervención (del ámbito de intervención A) no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Pueden llevarse y deben llevarse a cabo, si es necesario, aunque no se aplique el trabajo en equipo. Se deben considerar como actuaciones necesarias, pero insuficientes para estructurar de forma cooperativa las actividades educativas. En un segundo nivel hay que hacer un nuevo paso y utilizar, en las actividades de aprendizaje, el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un recurso para asegurar la cooperación, la participación equitativa y la interacción simultánea y así aprender mejor los contenidos y alcanzar mejor los objetivos de las distintas áreas.

Para ello se debe llevar a cabo las actuaciones previstas en el ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso para alcanzar los objetivos propios de cada área. Las actuaciones propias de este nivel deben servir para que los alumnos hagan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo y puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz, porque tienen la ayuda inmediata de algún compañero y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma de hacer cada actividad.

2.1.9.2.1 Estructuras cooperativas de la actividad.

Estas estructuras cooperativas de la actividad son muy útiles y prácticamente imprescindibles. La utilización de una estructura cooperativa garantiza, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, así como la participación más activa de todos ellos en la realización de las actividades propuestas.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar. En cambio, las estructuras más complejas conocidas también como técnicas cooperativas se han de aplicar en varias sesiones de clase.

Se pueden distinguir distintos tipos de estructuras cooperativas:

1. En primer lugar, las estructuras cooperativas básicas. Se trata de estructuras, que el profesorado puede introducir de forma paulatina a lo largo de las distintas unidades didácticas. Estas estructuras facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales (lectura de textos, preguntas abiertas a toda la clase, respuesta a un cuestionario, realización de ejercicios, resumen o síntesis del tema estudiado, etcétera.) para fomentar y aprovechar al máximo la participación equitativa y la interacción entre los estudiantes en la realización de estas actividades. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- a) Lectura compartida.
- b) 1-2-4.
- c) El folio giratorio.
- d) Parada de tres minutos.
- e) Lápices al centro.
- f) El juego de las palabras.

2. En segundo lugar, las estructuras cooperativas específicas. Estas estructuras no son tan polivalentes como las básicas, sino que sirven específicamente para una finalidad mucho más concreta:

- a) El número.
- b) Números iguales juntos.
- c) Uno por todos.

d) El saco de dudas.

3. Finalmente, las estructuras cooperativas derivadas: en esta categoría se ha incluido unas cuantas estructuras que algunos maestros o maestras han adaptado (generalmente a partir de alguna o algunas de las estructuras básicas), o han creado, para que se ajusten mejor a las características y al grado de madurez y desarrollo de sus alumnos y alumnas.

a) El folio giratorio por parejas.

b) Palabras compartidas (educación infantil).

c) Palabra y dibujo.

d) El álbum de cromos.

e) La sustancia.

2.1.9.2.2 Una Unidad Didáctica estructurada de forma cooperativa.

Cuando un maestro o una maestra ha acumulado una serie de experiencias en las que sus alumnos y sus alumnas han realizado distintas actividades aplicando algunas de estas estructuras, lo ideal es que organice de forma continuada sus unidades didácticas “encadenando” distintas estructuras, en los distintos “momentos” de la unidad didáctica: antes de la actividad, al inicio de la misma, durante y al final.

Se presenta a continuación a modo de ejemplo algunos puntos que se podrían considerar dentro de una Unidad Didáctica estándar estructurada de forma cooperativa.

i. Conocimiento de las ideas previas.

ii. Actividad introductoria.

iii. Explicación por parte del profesor.

iv. Comprobación de la comprensión de los alumnos.

v. Ejercitación de los alumnos.

vi. Corrección en gran grupo.

vii. Elaboración de una síntesis final.

viii. Evaluación.

2.1.9.3 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido.

El cambio estructural que propone el Programa CA/AC es el trabajo en equipo, la participación de todo el alumnado, la interacción entre iguales, la interacción profesorado alumnado y el trabajo individual del alumnado.

En el aprendizaje del trabajo en equipo, no es suficiente que aprendan trabajando en equipo en la práctica de las distintas áreas, es necesario que, además de esto, se les enseñe de una forma sistemática, estructurada, ordenada y persistente, a trabajar en equipo. Hay que mostrar a los alumnos en qué consiste formar un equipo de trabajo y cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse de esta forma de trabajar. Se ha dicho que el trabajo en equipo no es sólo un recurso para enseñar, sino también un contenido más que se debe enseñar. Si esto es así, corresponde enseñar este contenido como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos curriculares.

Enseñar a trabajar en equipo a los alumnos consiste, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles a autorregular el funcionamiento de su propio equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen, poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos, de modo que aprendan, practicando, las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos reducidos.

También es muy importante el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, etc. para acentuar lo que se denomina la interdependencia positiva de roles es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral) es necesario que se distribuyan el trabajo a realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la interdependencia positiva de tareas.

2.1.9.3.1 Enseñar a trabajar en equipo.

En este apartado se han destacado distintos aspectos que se deben tener en cuenta cuando se pretende enseñar a trabajar en equipo, cuando el trabajo en equipo no es sólo un recurso a utilizar sino un contenido a enseñar. Para la aplicación del Programa CA/AC, se propone que se preste una especial atención a estos dos aspectos: adquirir conciencia de equipo y a autorregularse como equipo.

a) Adquirir conciencia de comunidad y de equipo.

Para que un grupo reducido de personas constituyan un equipo deben tener muy claro que hay algo que les une, que persiguen un objetivo común y están convencidos de que juntos, conseguirán mejor este objetivo. Para que distintos equipos se sientan miembros de un grupo más amplio de personas deben de tener muy claro lo que les une, el objetivo común que persiguen y que juntando el esfuerzo de todos sus componentes, lo alcanzan más rápidamente:

Tratándose de equipos de aprendizaje cooperativos, el primer objetivo es: progresar todos en el aprendizaje; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino de que cada uno progrese todo lo que pueda en su aprendizaje, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros, cooperar, para progresar en el aprendizaje.

Estos objetivos, además de los objetivos generales del ciclo o de la etapa y los objetivos didácticos de cada área han de estar presentes constantemente a lo largo de las sesiones de clase de cada área. Los maestros y las maestras harán referencia a ellos siempre que tengan ocasión de hacerlo; han de contagiar a los participantes las ganas de saber más, de no depender de otras personas, de conseguir hacer las cosas ellos solos.

Un último elemento muy importante para ir adquiriendo esta conciencia de comunidad y de equipo, son las celebraciones grupales, de todo el grupo de participantes en un programa, y de cada equipo en particular por ejemplo: la celebración de una fecha especial, aplausos de distinto tipos, abrazos colectivos, felicitaciones por concluir con un proyecto determinado e incentivos colectivos por hacer un buen trabajo.

b) Autorregularse como equipo.

La otra dimensión que se debe emplear a la hora de enseñar a trabajar en equipo es la autorregulación de los miembros. En las actuaciones propias del Ámbito A para introducir a los participantes al aprendizaje cooperativo, se deben llevar a cabo una serie de dinámicas de grupo, Teniendo en cuenta que es necesario haber realizado algunas actividades en equipos , los participantes habrán podido constatar que no es fácil trabajar de esta manera, que surgen conflictos entre los miembros de un mismo equipo, y entre los distintos equipos de un mismo grupo, que algunos se desaniman y manifiestan que preferirían trabajar solos, etcétera. El maestro o la maestra, deberá juzgar cuál es el momento más idóneo para empezar a organizar los equipos, determinando las primeras normas de funcionamiento. Las normas no serán impuestas por el maestro o la maestra, se deben determinar a medida que surja la necesidad.

2.1.9.3.2 Recursos didácticos para enseñar a trabajar en equipo: El “Cuaderno del Equipo”.

El Cuaderno del Equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a auto-organizarse cada vez mejor. En esta ocasión, para fines descriptivos se le ha cambiado el nombre de esta actividad y se le puso el nombre de “la carpeta del equipo”; sin embargo el objetivo continuó siendo el mismo. Se trata de una carpeta, en donde los integrantes del equipo pueden ir añadiendo hojas y hacer constar los siguientes aspectos:

- a) El nombre y el logotipo del equipo.
- b) Los nombres de los componentes del equipo.
- c) Cargos y funciones del equipo.
- d) Normas de funcionamiento.
- e) Los Planes del Equipo.
- f) Los “Diarios de Sesiones”.
- g) Las revisiones periódicas del equipo.

2.1.9.3.3 Evaluar el trabajo en equipo.

La evaluación del trabajo en equipo es un aspecto muy importante. Si de verdad se quiere que los estudiantes den a este aprendizaje y a esta competencia la importancia que tiene, se debe evaluar sus progresivos logros.

Esta evaluación, hay que hacerla desde el momento que se les propone que trabajen en equipo (por lo tanto, desde las primeras actuaciones llevado a cabo relacionadas con el Ámbito de Intervención A del Programa CA/AC y en todas las actividades de aprendizaje que han llevado a cabo de forma cooperativa, de acuerdo con lo que se ha dicho con relación al Ámbito de Intervención B). Pero sobretodo, y de una forma mucho más explícita y sistemática, se tiene que hacer esta evaluación en el momento que se adentra en el Ámbito de Intervención C.

Dimensiones de evaluación del trabajo en equipo:

En la evaluación del trabajo en equipo se diferencian dos dimensiones: una dimensión grupal (de equipos de base y de grupo de clase) y una dimensión individual. Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: En los equipos de base.

Cuando se han constituido, en un grupo de clase, se debe tomar un tiempo para reflexionar, para analizar el funcionamiento de cada equipo, y de todo el grupo clase, y constatar su progreso o su estancamiento. Los equipos de base articulan su funcionamiento a través de los Planes de Equipo y las revisiones periódicas de los mismos. En el Plan del Equipo los que lo conforman exponen sus propósitos, lo que pretenden conseguir en cuanto al funcionamiento de su equipo durante un período de tiempo determinado y en las revisiones periódicas se toman un tiempo para ser conscientes de qué es lo que ya hacen bien y cuáles son los aspectos que han de mejorar.

La evaluación de esta dimensión grupal del trabajo en equipo se hace a través de las revisiones periódicas de los planes de equipo que van elaborando los equipos de base.

El Programa CA/AC propone tener en cuenta cuatro aspectos en la evaluación del trabajo en equipo:

a) El logro de los objetivos que se han propuesto como equipo.

- b) El ejercicio de las funciones o responsabilidades propias del cargo que han ostentado durante la vigencia del Plan del Equipo.
- c) La responsabilidad individual inherente al cumplimiento de los compromisos personales contraídos para el bien del equipo.
- d) Finalmente, aspectos más generales de carácter actitudinal: la diligencia en la realización de las tareas, el aprovechamiento del tiempo y el esfuerzo invertido.

Se trata de una evaluación cualitativa y de carácter formativo: a través de ella los equipos van “modelando” su propio funcionamiento, reforzando lo que hacen bien y proponiéndose objetivos de mejora.

Dimensión grupal de la evaluación del trabajo en equipo: En un grupo de clase.

En esta dimensión hay que hacerse en conjunto con el grupo clase, con una periodicidad más larga (por ejemplo, trimestral) es todo el grupo de clase que, en asamblea reflexionan cómo funciona globalmente, como grupo: qué es lo que hacen especialmente bien y qué es lo que deberían mejorar, como grupo. La primera de estas asambleas puede dedicarse a la elaboración de las normas de funcionamiento. Las asambleas sucesivas pueden dedicarse a revisar siguiendo la dinámica del Grupo Nominal, estas normas: si las cumplimos, o no, si se debería añadir nuevas normas.

Se trata de una evaluación cualitativa y de carácter formativo: a través de ella el grupo de clase va “modelando” su propio funcionamiento, reforzando lo que sus componentes hacen bien y proponiéndose objetivos de mejora.

Dimensión individual de la evaluación del trabajo en equipo:

El trabajo en equipo así como los valores y actitudes que conlleva cuando los equipos tienen la cualidad de cooperativos, también debe de ser objeto de evaluación a nivel individual. De vez en cuando, el maestro o la maestra, debe de pararse a reflexionar, a evaluar y a acreditar hasta qué punto cada uno de sus alumnos y cada una de sus alumnas ha progresado, o no, y hasta qué punto, en estas competencias, habilidades, actitudes y valores. Como se ha dicho antes, esta evaluación se ha de hacer desde el mismo momento que los alumnos y las alumnas trabajan en equipo.

Esta evaluación es individual, en el sentido que el profesorado se fija en cada alumno y alumna individualmente, puesto que el progreso en el desarrollo de estas

competencias relacionadas con el trabajo en equipo, igual que en las demás competencias, puede ser muy distinto en unos y en otros.

2.2 La inclusión educativa.

Para hablar de educación especial en México, se ha basado principalmente de algunos convenios internacionales para dar una mejor respuesta educativa a las personas con discapacidad, a las que presentan necesidades educativas especiales o a las que por diversas condiciones son consideradas como “diferentes”. Tomando en cuenta que la palabra “diferente” no hace referencia a algún tipo de discriminación, sino por el contrario se le da mayor importancia a las acciones que se han tomado en materia de educación inclusiva para dar una mejor respuesta a la heterogeneidad existente.

Se han tomado en consideración a los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad.

A continuación se mencionarán brevemente algunos fundamentos legales que establecen la importancia de impartir una educación digna a todos los educandos en igualdad de condiciones.

En el artículo 3° de la Constitución Política Mexicana se establece: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (Secretaría de Gobernación, 2014).

En la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación 1993) establece:

Artículo 2° “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional”.

Artículo 41° La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

En base a todo lo anterior surge la misión de la educación especial que es:

Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. (Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa, 2002, p. 27)

Aquí claramente se puede observar la misión de la educación especial que a lo largo del tiempo ha tenido muchos cambios, los cuales buscan adaptarse a las nuevas políticas educativas y por otra parte por la preocupación existente de brindar una mejor educación y dar mejores respuestas educativas a todos los alumnos, principalmente para aquellos que tienen alguna discapacidad, necesidades educativas especiales o entre otras características personales y sociales. En México aún falta mucho camino por recorrer; el camino que se ha transitado ha pasado por el de las escuelas y aulas especiales, a aulas integradores y actualmente se escucha hablar de la inclusión educativa.

El concepto de inclusión surge a partir de la preocupación de los sistemas educativos de muchos países, por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula, que busca generar un cambio de perspectiva en los actores involucrado en materia de educación, incluyendo a padres de familia, maestros y alumnos.

De ahí parte el concepto de escuelas inclusivas que se refiere a “aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características

físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística” (Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, 2006, p. 16).

2.2.1 La educación inclusiva.

La educación inclusiva surgió como un movimiento educativo a fines de la década de 1980 y principios de 1990, en Estados Unidos primero y Europa después. Dicho movimiento fue originado por la propuesta de un único sistema educativo para todos, evitando en mayor medida la exclusión y el cual propuso superar el paradigma de la integración. Este último paradigma se aproxima al modelo médico, psicológico, que considera las dificultades de los alumnos desde el punto de vista individual-educativo, en el que las dificultades están centradas en el alumno y las acciones se centran únicamente a atender a alumnos particulares y no curricular-contextuales del entorno, educativos, sociales y culturales, como lo hace la educación inclusiva, que busca favorecer a todos los educandos en igualdad de condiciones implementando medidas educativas desde el contexto.

UNESCO, (1994)

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidades y niños bien dotados...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (ps. 59-60)

Tal como lo dice la UNESCO, todas las escuelas deben tener a través de su personal docente la facultad y la preparación para recibir a todos los alumnos independientemente de sus condiciones físicas, sociales, educativas, desde el alumno más necesitado de ayuda hasta el más autónomo y sobredotado, debe de concientizar a la sociedad y comunidad educativa, para eliminar la discriminación, abriendo caminos para superar las barreras para el aprendizaje y la participación , en otras palabras es indispensable que el sistema educativo, brinde la capacitación necesaria para ofrecer una educación de calidad.

La educación inclusiva: “Es el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (Booth y Ainscow, p. 2). “Es el derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado”.

Incluir a los alumnos con Necesidades Educativas especiales, con alguna discapacidad o con características diferentes en la dinámica del grupo- clase, evitando apartarlos en la medida de lo posible del resto de sus compañeros, les permite interactuar activamente, participar en las mismas experiencias de aprendizaje y estimula su seguridad en ellos mismos al sentirse seguros, apoyados y aceptados por los demás.

Es el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo (UNESCO, Declaración de Salamanca, 1994, XI).

Es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas (Stainback y Stainback, 1992, p. 6).

Tomado la idea de Stainback: La educación inclusiva es el proceso por el cual todos los niños, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, les ofrece la oportunidad de sentirse miembros de su grupo escolar teniendo las mismas experiencias que sus compañeros dentro del aula. Un aula inclusiva no es aquella en la que están solo los alumnos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, porque tiene los recursos necesarios para responder a la diversidad

existente y es ella la que se adapta al alumno en lugar de que sea el alumno quien tenga que adaptarse ella. Se trata de un cambio diferente a lo que se viene haciendo actualmente: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela la que debe adaptarse.

Las escuelas inclusivas se fundamentan en el principio de que todos los niños y niñas deben ser aceptados en la escuela de su comunidad con el derecho garantizado y obligatorio de estar dentro de una clase común, acompañados de sus compañeros. Sin embargo dentro de este principio se puede tomar en consideración y dependiendo de sus necesidades tomar otras alternativas, como por ejemplo brindar otro tipo de apoyos educativos y materiales; es importante aclarar que estos apoyos no serán permanentes, sino sólo de manera eventual y se tomarán en cuenta cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer posible su atención en la clase común, y siempre que estas alternativas beneficien al alumno.

2.2.2 Diferencias entre la inclusión educativa e integración educativa.

La inclusión se diferencia de la integración, ya que, mientras esta última responde al principio de normalización, ésta dice que la educación de las personas con discapacidad debe ser lo más cercano a lo normal, procurando ofrecerles un nivel de vida tan bueno como sea posible al igual que todas las personas, en la integración sólo algunos forman parte de este proceso, en la inclusión no se selecciona, sino que todos los alumnos participan en el proceso educativo a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios, configurados en distintos tipos de apoyo.

Así como desde la escuela integradora se describe al alumno especial por sus 'Necesidades Educativas Especiales' (NEE), desde la inclusión se hace desde el contexto. Se habla entonces de 'barreras al aprendizaje y la participación'.

Todos en algún momento de nuestra escolaridad presentamos necesidades educativas que con el paso del tiempo se vuelven transitorias, pero cuando estas necesidades educativas permanecen se convierte en lo que se denomina Necesidades Educativas Especiales, es decir cuando un alumno durante un periodo de su escolarización o a lo largo de ello requiere ayudas o recursos que comúnmente no están disponibles dentro del currículo. Estas necesidades las pueden presentar los alumnos con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Las barreras para el aprendizaje y la participación de acuerdo con el modelo social, “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth, T. y Ainscow, M., 2000, ps. 18-20).

Algunos ejemplos de barreras para el aprendizaje y la participación son: las actitudes negativas por parte del maestro hacia sus escolares, falta de interés por parte de los padres, acoso escolar sufrido por el estudiante, una metodología inadecuada empleada por el maestro que no va de acuerdo con los intereses, motivaciones, niveles y estilos de aprendizaje de los alumnos, la falta de recursos económicos para asistir a la escuela, la organización de la clase entre otros.

La integración parte de lo individual, en el cual el currículo está centrado en el niño; en cambio, la inclusión está centrada en el entorno, en lo social. En la primera la atención parte de las adecuaciones curriculares individuales y en la segunda la atención parte las adecuaciones curriculares sociales, de lo anterior se desprende la necesidad de abordar la educación desde una concepción socio-constructiva.

Según Muzas y Blanchard (1999) las adecuaciones curriculares son entendidas como: “el conjunto de modificaciones que se realizan a los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias de los alumnos”. (p.15)

Tomando como referencia todo lo anterior, la educación especial se concibe como un conjunto de apoyos y ayudas a todo el sistema educativo, transversal a él, en particular a aquellos alumnos que, desde la integración, presentan ‘necesidades educativas especiales’ (NEE) y, desde la inclusión, barreras al aprendizaje y la participación’ (con especial referencia a las personas con discapacidad), por lo cual se refuerza la propuesta de trabajar desde el contexto, escolar, áulico y social.

Ahora se habla de inclusión, en lugar de integración educativa, en muchos casos, la integración educativa pretende que los alumnos y las alumnas con discapacidad únicamente asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela, sino únicamente hagan presencia en ella sin tomar en cuenta sus necesidades individuales. Al hablar

de inclusión, se refiere al proceso en el cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para progresar en el aprendizaje, no sólo de los alumnos con discapacidad, sino para el beneficio de todos los estudiantes.

El Glosario de Educación Especial (s/f, p. 10) dice que:

La integración educativa es un proceso que plantea que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación.

Se refiere a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto. (p. 10)

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que nacen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, las niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido y que obtengan los aprendizajes necesarios para desarrollar su potencial. Que los niños sin importar su origen, culturas, etnia, condiciones personales o características, estudien y aprendan juntos dentro de la mismas aulas y escuelas, incluyendo a los que tengan alguna discapacidad, pero esta última se basa sólo en la atención de estos alumnos, sino al logro de los propósitos, objetivos y aprendizajes educativos necesarios a ellos.

Una escuela inclusiva es la que desde su organización y planeación, logra responder a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; debe tener la facultad y los elementos necesarios para dar una respuesta adecuada, a los alumnos con diferentes características de diferente índole. La escuela que se basa en una educación inclusiva está preparada para atender la diversidad existente en las aulas, se basa en la lógica de la heterogeneidad, al reconocer y respetar las diferentes

formas de pensar, aprender, actuar y las propias condiciones de vida, fortaleciendo cada vez más en el derecho a la educación para todos.

Las iniciativas referentes a la educación contemplan a grupos vulnerables que se han visto privados de oportunidades educativas, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Pero es importante mencionar que la atención que se ofrece actualmente a esa población, en ocasiones se basa o se confunde con el servicio asistencialista separando a los alumnos de sus grupos escolares, privándoles en ocasiones de tener las mismas experiencias de aprendizaje y de convivencia que el resto de sus compañeros.

En casos muy complejos, el docente regular, requiere del apoyo de un especialista; en este sentido se habla de lo que comúnmente se le llama el trabajo en conjunto, en el cual tanto los docentes como los especialistas reúnen esfuerzos encaminados hacia un mismo objetivo, lo anterior no impide que los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial reciban los servicios educativos en el mismo espacio y compartan con sus compañeros un mismo contenido de aprendizaje.

La educación inclusiva propone un proceso de inclusión educativa diferente del proceso de integración educativa, ambos procesos, constituyen en realidad las distintas fases de un mismo desarrollo, por lo que no serían procesos sinónimos. La educación integradora se funda en la ideología de la normalización. Por otra parte la educación inclusiva cuestiona la idea de una sociedad homogénea y apuesta por una sociedad heterogénea que revaloriza el respeto a la diversidad como un elemento importante, que debe ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades educativas y apoyos necesarios (personales, materiales y curriculares) para su desarrollo académico y social, sujetos en la calidad y equidad.

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar, excluir o discriminar a ninguna persona por su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género, étnica u otras características, la educación inclusiva se enfoca al mejoramiento de la calidad de vida de todos los miembros de una sociedad heterogénea, destacando el derecho a la diferencia y rechazando cualquier acto excluyente o discriminatorio.

A continuación en el siguiente cuadro, Rubio, F (2009, p. 6-7) presenta las comparaciones de inclusión e integración de autoría de Claudia Wernicke.

INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan prepararse para la escuela regular).	La inserción es parcial y condicionada (los niños se preparan en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).
Exige rupturas en los sistemas. Cambios que benefician a toda o cualquier persona (no se sabe quién gana más, sino que todas las personas ganan).	Pide concesiones a los sistemas. Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas ganan más)
Exigen transformaciones profundas.	Se contenta con transformaciones superficiales.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Defiende el derecho de TODAS las personas., con y sin discapacidad.	Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
Trae para dentro de los grupos excluidos y paralelamente, transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS.	Inserta a los sistemas grupos de excluidos que puedan probar que son aptos (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión)
El adjetivo integrador es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas (escuela integradora, empresa integradora, etcétera).	El adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para TODAS las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, recreación inclusiva, etcétera).
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (las personas con discapacidad pueden ser o no buenos funcionarios, pueden ser o no ser cariñosos, etcétera).	Como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplo, los sordos se concentran mejor, los ciegos son excelentes masajistas).
No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.	La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.

Tomado directamente de la autora.

2.3 Dificultades de Aprendizaje.

Las Dificultades de Aprendizaje se refieren: “A las dificultades que se manifiestan al adquirir y desarrollar habilidades para escuchar (poner atención y descifrar un mensaje), hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos, son intrínsecas al individuo y debidas a una disfunción del sistema nervioso central” (Glosario de Educación Especial, 2012, p. 8).

Romero y Lavigne (2005). Definen, clasifican y mencionan la caracterización y causas de las dificultades de aprendizaje; diciendo que se refiere a un grupo de

problemas agrupados bajo las denominaciones de: problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y Discapacidad Intelectual Límite, que se manifiestan como dificultades en algunos casos muy significativos en los aprendizajes y adaptación escolares.

Las dificultades en el aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos. Algunos de estos trastornos (como Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, Discapacidad Intelectual Límite y dificultades específicas del aprendizaje) son intrínsecos al alumno, debidos que posiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etcétera.).

Otros, en cambio, (como problemas escolares y bajo rendimiento escolar) pueden ser extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas y déficit motivacional), que interfirieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las dificultades en el aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo deprivación social y cultural), aunque no son resultado de estas condiciones o influencias”.

2.3.1 Problemas escolares.

Los problemas escolares constituyen el grupo menos grave, aunque probablemente el más numeroso, de las dificultades en el aprendizaje, los problemas escolares se caracterizan por no ser graves, por no manifestar variables personales del alumno afectadas y por no prolongarse en el tiempo, ya que suelen remitir en el curso regular del proceso educativo sin que sea precisa intervención especializada más allá del seguimiento autorizado.

En este tipo de problemas son los alumnos que muestran un rendimiento académico bajo o medio-bajo, a pesar de que sus capacidades indican que podría obtener mejores resultados; bajo rendimiento que suele ser especialmente significativo en alguna materia en concreto (por ejemplo, en cálculo, resolución de problemas matemáticos o en ortografía); que estudian poco y frecuentemente con malos hábitos; que se expresan pobremente por escrito, aunque leen bien, si bien no siempre comprenden lo que leen; que no conocen sus posibilidades reales, ni muestran expectativas acordes con ellas.

2.3.1.1 Caracterización.

Las dificultades en el aprendizaje provocadas por los problemas escolares se manifiestan como:

a) Dificultades en el aprendizaje de carácter inespecífico, limitadas en el tiempo y en las áreas y contenidos afectados, que pueden presentarse durante todo el transcurso escolar pero preferentemente lo hacen en los últimos cursos de la Educación Primaria y, sobre todo, durante la secundaria.

b) Se trata, por tanto, de problemas considerados como leves, que no afectan de forma dominante al alumno y de carácter reversible. Los alumnos con problemas escolares suelen presentar dificultades de aprendizaje inespecíficas, es decir, que aparecen vinculadas a contenidos y materias concretas, que pueden variar de unos alumnos a otros, y no a todos los aprendizajes escolares; y que presentan un carácter difuso y ambiguo, en cuanto que no aparece ninguna razón específica que explique la aparición del problema.

c) Los alumnos con problemas escolares presentan un desarrollo intelectual y un historial académico normalizados, sólo de manera puntual en un tiempo, en relación a una materia o contenidos concretos y/o en circunstancias escolares determinadas (en relación al grupo de iguales, o a características del profesor y sus prácticas de enseñanza). En ocasiones las deficiencias de aprendizaje que se encuentran en la base de los problemas escolares pueden deberse a ausencias prolongadas del alumno por enfermedad, a dificultades de adaptación a diferentes métodos de enseñanza o a las influencias negativas de determinados amigos o compañeros.

d) Los alumnos con problemas escolares no se caracterizan por presentar alteraciones o déficit en procesos y/o procedimientos psicológicos básicos; no tienen un Coeficiente Intelectual bajo, ni ninguna otra deficiencia de capacidad, y sólo de forma ocasional y en relación con tareas, contenidos y situaciones de aprendizaje determinados, pueden mostrar deficiencias vinculadas al uso; no a la falta de capacidad- en estrategias de aprendizaje y metacognición (autorregulación), falta de motivación de logro, expectativas negativas acerca de su capacidad y de su futuro académico con respecto a tareas y contenidos concretos, atribuciones inadecuadas y, a veces, inadaptación escolar (falta de disciplina, desinterés).

e) Los problemas escolares afectan de modo leve y puntual al aprendizaje de conocimientos, de procedimientos (como, por ejemplo, estrategias de comprensión lectora, de composición escrita, de solución de problemas o de algoritmos) y también a la rapidez con que se llevan a cabo dichos aprendizajes (por ejemplo, deficiencias en la automatización de procesos de descodificación, en la organización y distribución del tiempo en relación a las tareas).

f) Lo que diferencia a los problemas escolares del resto de las dificultades en el aprendizaje es que remiten con facilidad, a veces incluso de forma espontánea (basta, por ejemplo, con que pase la situación familiar en que se encontraba el alumno, o con el cambio de profesor, o a veces simplemente con el paso del tiempo y con él el logro de una mayor madurez), en cualquier caso estas dificultades no precisan de una intervención psicoeducativa específica, todo lo más de un proceso de acción tutorial, mediante el cual el tutor se interese por las circunstancias que está atravesando el alumno y, si es preciso, que oriente al alumno y a sus profesores.

Por lo tanto, desde el punto de vista psicopedagógico, los problemas escolares tienen la consideración de leves, y sus consecuencias pueden ser fácilmente previstas y subsanadas, si son detectados y atendidos a tiempo.

g) La consecuencia escolar de estos problemas es que los alumnos rinden por debajo de su capacidad y que, si son ignorados y no remiten, las consecuencias para el alumno, y para el sistema educativo, pueden ser muy importantes.

2.3.1.2 Causa de los Problemas Escolares.

Las dificultades en el aprendizaje provocadas por problemas escolares son debidas a la combinación de factores externos al alumno, de índole familiar y/o social y, en ocasiones, también escolar, como resultado de prácticas de enseñanza inadecuadas.

En la explicación de la aparición de los problemas escolares rara vez es factible determinar una causa concreta, de ahí la mención a su inespecificidad, ya que suelen ser el resultado de diferentes motivos, todos ellos de una importancia muy relativa, que se dan conjuntamente y que recíprocamente se alimentan. Son factores que afectan de modo coyuntural y que remiten con facilidad, sin que en la mayoría de los casos sea precisa una intervención psicoeducativa específica, salvo, si acaso, la mediación y el seguimiento tutorial. No obstante, Romero y Lavigne (2005) señalan dos fuentes causales predominantes:

- Pautas educativas familiares inadecuadas: excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar del hijo (en ocasiones se deriva la responsabilidad hacia la escuela y hacia profesores extraescolares de apoyo); primacía de valores y objetivos en contradicción con los que se sustentan y enseñan en el colegio (la importancia del aprendizaje, de los conocimientos y de la cultura para el desarrollo individual y social, y el valor del esfuerzo personal); sistema de creencias y actitudes (por ejemplo, hay que ser más inteligente para aprender matemáticas que para aprender otras materias).
- Métodos y prácticas de enseñanza escolar inapropiados: insuficientes conocimientos acerca del alumno y sus circunstancias (por ejemplo, sobre la falta de motivación, o sobre la existencia de problemas personales o familiares); insuficientes recursos humanos, metodológicos y/o materiales para afrontar los problemas (por ejemplo, la falta de orientaciones eficaces al profesorado); inadecuación curricular a las características y conocimientos del alumno (por ejemplo, un mal diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias y contenidos en los cuales el alumno presentan dificultades, que se concreta en objetivos, métodos y prácticas de enseñanza inadecuadas); inadecuación de las expectativas y actitudes del profesor.

2.3.2 Bajo rendimiento escolar.

Bajo rendimiento escolar es un término general, tomando la definición de los autores mencionados, se refiere a un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades, y que se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar (bajo rendimiento académico general, o en áreas específicas, graves lagunas de conocimientos incluso de las llamadas habilidades instrumentales, inadaptación escolar).

Las dificultades ocasionadas por el bajo rendimiento escolar pueden darse a lo largo de toda la vida escolar, si bien mayoritariamente suelen presentarse en últimos cursos de la Educación Primaria y durante la adolescencia, en el transcurso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales y escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos.

El bajo rendimiento escolar es el resultado de la influencia predominante y persistente de factores extrínsecos al alumno (pautas educativas inadecuadas, influencias sociales de iguales inapropiadas, prácticas instruccionales insuficientes y/o improcedentes), que en ocasiones se combinan con factores intrínsecos (como déficit motivacional, retrasos psicolingüísticos leves o trastornos de conducta), interfiriendo de forma importante la necesaria adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El bajo rendimiento escolar puede ocurrir conjuntamente con otros trastornos intrínsecos (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje) o con influencias extrínsecas (por ejemplo privación social y cultural), aunque no son resultado de estas condiciones o influencias”.

2.3.2.1 Caracterización.

Los trastornos escolares provocados por el bajo rendimiento escolar, según los autores mencionado (2005). Se manifiestan como:

a) Dificultades en el aprendizaje de carácter inespecífico (salvo si existen problemas previos de dificultades específicas en el aprendizaje); la inespecificidad no

les resta importancia, sólo es indicativa de la presencia de diferentes factores que interactúan para su aparición y de que suelen afectar a varias áreas y contenidos escolares, si bien es en lectura, escritura y matemáticas donde son más graves.

b) Inadaptación escolar, que con frecuencia derivan en indisciplina y problemas de comportamiento.

c) Dificultades en el aprendizaje que afectan a todas las áreas y contenidos escolares, aunque en mayor medida en unas que otras dependiendo de los procesos y procedimientos psicológicos implicados en ellas. Una de las razones fundamentales de estas dificultades es que los alumnos presentan déficit de uso, no por discapacidad intelectual en procesos y procedimientos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Los índices de comprensión lectora y composición escrita de los alumnos con bajo rendimiento escolar se encuentran entre dos y cuatro cursos por debajo del rendimiento esperado. La dificultad para comprender lo que se les explica en clase, lo que leen y para expresarse con claridad y adecuación, tanto de forma oral como escrita, limita seriamente sus posibilidades de aprendizaje en todas las áreas, dando lugar a importantes deficiencias de conocimientos.

d) Una segunda razón, también fundamental, para comprender el bajo rendimiento escolar es la falta de motivación de logro. “La motivación es una variable psicológica cuyo desarrollo depende en gran manera de las influencias del eje socio-histórico”. (p.28)

Sin embargo, los alumnos con bajo rendimiento escolar no cifran su mejoramiento personal en el aprendizaje, y mucho menos aun cuando éste implica esfuerzo, la cultura imperante del éxito fácil ligado, sobre todo al dinero, no ayudan precisamente a ello, máxime si incluso desde ámbitos vinculados profesionalmente a la enseñanza se insiste en la idea de que el aprendizaje debe ser lúdico.

Es difícil que alguien aprenda si no quiere aprender, y no es fácil que los alumnos desarrollen una adecuada motivación de logro académico cuando las familias han dimitido de esta parte de sus responsabilidades educativas, cuando no se muestra el necesario interés por lo que los alumnos hacen en la escuela, y cuando no se valora y respeta la importancia del ejercicio profesional de la enseñanza.

e) Los alumnos con bajo rendimiento escolar muestran, en general, déficit de procedimientos y metaconocimientos implicados en el aprendizaje: estrategias de aprendizaje selección, organización, elaboración, recuerdo y transferencia de la información, procedimientos de autorregulación del aprendizaje planificación, control del proceso y de las variables personales (por ejemplo, memoria, etc.), revisión local y global, conocimientos sobre variables y procedimientos personales que son requeridos por las distintas tareas para que tenga lugar el aprendizaje y el modo en que participan y pueden ser controladas por el propio alumno.

f) En cuarto lugar, para comprender las dificultades en el aprendizaje que presentan los alumnos con bajo rendimiento escolar es necesario mencionar las deficiencias de su adaptación a la escuela. Las dificultades en el aprendizaje son, en último extremo, la expresión de una forma de inadaptación escolar, pero en los alumnos con bajo rendimiento escolar esta inadaptación suele mostrarse con características particulares que la hacen más importante, más difícilmente soportable por el sistema escolar, ya que se trata de conductas disruptivas, cuando no de verdaderos trastornos del comportamiento: indisciplina, molestias frecuentes al resto de los compañeros y al profesor, desobediencia, absentismo, conductas agresivas orales e incluso físicas, etc.

g) Finalmente, en quinto lugar, los alumnos con bajo rendimiento escolar presentan importantes lagunas en el aprendizaje de contenidos en las diferentes áreas escolares. Sin duda esta característica es una consecuencia de las citadas antes, pero a medida que se hace más significativa a su vez se va convirtiendo en un agravante de las dificultades para adquirir nuevos conocimientos, así como también de las atribuciones negativas que el alumno realiza sobre su proceso de aprendizaje, de su desmotivación y, en último extremo, de su inadaptación a la escuela. Y también muestran déficit en la rapidez con que llevan a cabo dichos aprendizaje (por ejemplo, importantes deficiencias en la automatización de procesos de descodificación, comprensión y expresión de conceptos, en la organización y distribución del tiempo en relación a las tareas).

2.3.2.2 Causa del Bajo Rendimiento Escolar.

La causa de las dificultades de aprendizaje de los alumnos con bajo rendimiento escolar es extrínseca es decir, que originariamente no se refiere a razones de índole personal (retraso, alteración o déficit estructural), sino a factores del entorno familiar, social y/o escolar. De ahí, que pueda ser una o múltiple, según qué interactúen o no los distintos factores. No obstante, los autores Romero y Lavigne (2005) señalan tres desencadenantes fundamentales:

a) Pautas educativas familiares inadecuadas: deficiente y/o insuficiente estimulación psicolingüística; desinterés de los padres por el desenvolvimiento escolar de sus hijos, mala educación. Con frecuencia los padres muestran actitudes y creencias que se caracterizan por la falta de asunción de la propia responsabilidad que como padres tienen en el proceso educativo y escolar de sus hijos; con un sistema de atenciones y pautas de educación en el que prevalecen la poca preocupación y disponibilidad para las cuestiones escolares tareas, pocos o nulos hábitos de trabajo, de disciplina, horarios irregulares, ambivalencia, distanciamiento, convicción de que “ellos ya no pueden hacer nada”.

b) Malas influencias sociales (dentro y/o fuera de la escuela): influencias negativas del grupo de iguales, condiciones sociales del entorno (barrio, pandillas, pautas subculturales, etc.).

c) Deficiencias instruccionales: métodos y prácticas de enseñanza inadecuados, deficiente o inexistente adaptación curricular, el llamado “efecto halo”.

Estos factores con frecuencia suelen darse asociados o, más bien, se van asociando a medida que transcurre el tiempo y las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar de los alumnos van siendo mayores.

El bajo rendimiento escolar no es consecuencia de otros trastornos, como deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje; o de influencias extrínsecas, como, por ejemplo, privación social y cultural. Aunque puedan darse conjuntamente con ellos, ya que entre las diferentes consecuencias que acarrear dichos trastornos pueden encontrarse dificultades similares a las descritas como bajo rendimiento escolar.

2.3.3 Dificultades específicas del aprendizaje.

Llanos, Silvia (2006) tomando la clasificación de Bravo, Valdivieso, L. Menciona que las dificultades específicas del aprendizaje es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemáticos (y aquellas otras tareas en las cuales estén implicadas las funciones psicológicas afectadas).

Estos trastornos son intrínsecos al alumno que, no obstante, presenta un Coeficiente Intelectual Medio, debidos a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje.

Aunque las dificultades específicas de aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves, trastornos por déficit de atención con hiperactividad) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, deficiencias educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estos trastornos o influencias.

2.3.3.1 Disgrafía.

Es un trastorno específico de aprendizaje, que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños y niñas con capacidad intelectual normal, con adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos. Cuanto se ha dicho para el trastorno de lectura puede ser aplicado en los trastornos de escritura. De hecho la escritura no es sino la codificación gráfica del lenguaje.

La escritura se comporta como un proceso de codificación (elaboración), y cualquier alteración que perturbe los procesos codificadores y decodificadores (análisis) de lectura puede interferir en la escritura. También el tratamiento se basará en técnicas especialmente aplicadas a escritura, dentro del marco de una enseñanza individual, que contemple la conjunción de las dos metodologías (analítica y sintética) y la estimulación lingüística global.

2.3.3.2 Disortografía.

Dificultad específica en el aprendizaje de las formas ortográficas, afecta la palabra, no su trazado. Se manifiesta por el desconocimiento o negligencia de las reglas gramaticales, olvido y confusión en los artículos y pequeñas palabras. En sus formas más ligeras se manifiesta por desconocimiento o negligencia de las reglas gramaticales, olvido y confusión en los artículos y pequeñas palabras corrientes. En formas más intensas presenta alteraciones que afectan la correspondencia entre el sonido y el signo escrito (omisiones, adiciones, sustituciones y desplazamientos de sílabas, letras).

2.3.3.3 Discalculia.

Es el trastorno específico del aprendizaje de las matemáticas. Se habla de discalculia, o trastorno específico del desarrollo en el cálculo aritmético, cuando el rendimiento del niño o niña en pruebas estandarizadas de cálculo es significativamente menos de lo esperable por su edad y nivel escolar. La interferencia sobre aprendizajes escolares y la ausencia de trastornos sensoriales periféricos como factores causales completan el criterio diagnóstico.

Es frecuente que se halle este fenómeno asociado a la dislexia, disgrafía, a trastornos de atención y a problemas perceptivos.

2.3.4 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos escolares y no escolares, que se manifiestan como dificultades significativas para el aprendizaje y la adaptación familiar, escolar y social.

Este trastorno es intrínseco a la persona que lo padece, es decir, que es debido a una alteración neuropsicológica que provoca disfunciones en los mecanismos de control ejecutivo del comportamiento, que afecta de modo directo a los procesos psicológicos de atención sostenida, memoria de trabajo, autorregulación de la motivación y el afecto, internalización del lenguaje y procesos de análisis y síntesis, directamente implicados en las tareas de enseñanza-aprendizaje y adaptación escolar.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad puede ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad

intelectual, trastornos emocionales graves, dificultades específicas de aprendizaje) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, deficiencias o inadecuaciones educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no es el resultado de estas condiciones o influencias”.

2.3.5 Discapacidad Intelectual limite.

La discapacidad intelectual “es una condición de vida caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que interfiere en la autonomía para el cuidado personal y la capacidad de adaptar su conducta ante diversas situaciones sociales” (Glosario de Educación Especial, 2012, p.1).

Es un término específico que se refiere a trastornos que se manifiestan como dificultades significativas para la adaptación y los aprendizajes escolares (especialmente en el aprendizaje de todas aquellas tareas y áreas en las cuales estén implicadas funciones psicológicas de razonamiento y metacognición).

Estos trastornos son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos y alteraciones en el desarrollo de funciones psicológicas y Coeficiente Intelectual Bajo (razonamiento, atención, memoria de trabajo, desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicadas en el aprendizaje y la adaptación al medio.

La interacción de la persona con el entorno puede constituir una condición que disminuya o aumente significativamente los efectos de la discapacidad. Aunque la discapacidad intelectual puede ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, trastornos emocionales graves, trastornos por déficit de atención con hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, deficiencias educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no es el resultado de estas condiciones o influencias”.

2.3.6 Características generales del alumno.

El alumno nació el 22 de enero del 2003 es producto de la tercer gesta, el embarazo no fue planeado, el estado de ánimo de la madre era tranquilo, se alimentaba sanamente, recibió atención médica de manera mensual sin faltar a ninguna consulta, el embarazo se dio con algunas complicaciones debido a que durante el embarazo la madre sufrió de presión alta y tomó medicamentos; a los cinco

meses de gestación fue internada debido a que no lograban controlarla por lo que tuvo que hacer reposo, logrando concluir el embarazo a los ocho meses y quince días por medio de cesárea en el hospital comunitario de Hopelchén. Al nacer el niño peso 3.800 kg con coloración normal y buen estado de salud.

En desarrollo motor: el niño sostuvo la cabeza a los ocho meses, caminó a los dos años de edad, logró el control de esfínteres a los cuatro años, en actividades de independencia personal empezó a bañarse y vestirse solo a los seis años. En el desarrollo del lenguaje empezó a decir sus primeras palabras a los doce meses y habló de manera clara hasta los dos años. En su historial médico a los once meses le dió fiebre lo que lo llevo a convulsionar y tener una coloración morada a partir de ahí el menor empezó a tener convulsiones constantes hasta los tres años de edad. A los dieciocho meses se atragantó con la leche y le faltó la respiración provocando que quede inconsciente por quince minutos, fue atendido en el hospital de Hopelchén y dado de alta al siguiente día por buen estado de salud.

En su historial escolar; ingreso al preescolar a la edad de cuatro años donde participaba en todas las actividades de la escuela y asistía con gusto; ingresó a la primaria a los seis años, actualmente cursa el sexto grado y manifiesta tener dificultades de aprendizaje.

La estructura familiar está compuesto por los padres y una hermana. En casa el menor es inquieto, travieso, su estado de ánimo habitual es alegre. Su ambiente familiar es armónico, no se hablan con ofensas, agresiones físicas y verbales, ningún miembro consume alcohol o tabaco. La relación del niño con sus padres es buena, existe demostración de cariño, pláticas constantes, confianza y respeto.

En su cuidado personal es independiente, hace mandados y asiste solo a la escuela. Ante las reglas del hogar mayormente las respeta, si se porta mal lo castigan prohibiéndole ver la televisión, su pasatiempo favorito es ver la tv y jugar con sus hermanas, se relaciona normalmente con niños de su misma edad mostrando una actitud de cordialidad y es sociable, pocas veces pelea con sus compañeros; se enoja únicamente al momento de hacer las tareas, ante éstas no muestra iniciativa para realizarlas, no tiene horario, ni espacios establecidos, siempre requiere ayuda para hacerlas y no le gusta asistir a la escuela.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio.

La metodología que se utilizó en este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, tomando como sujeto de análisis a un niño con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, el tipo de estudio elegido está basado en: estudio de caso.

Según Hernández Sampieri y Mendoza, (2008), este tipo de estudio es:

“Una Investigación que mediante los procesos cuantitativos, cualitativos y/o mixtos; se analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”. (p.1)

Mertens (2005) concibe “el estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad”. (p.1)

Se eligió la investigación cualitativa porque permite acercarse al problema, comprenderlo y resolverlo, en este caso particular, mediante la implementación de un programa para favorecer la inclusión educativa de un niño con dificultades de aprendizaje dentro del aula regular.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio.

La escuela primaria urbana “Miguel Hidalgo y Costilla” turno matutino, registrada con clave 04DPR02912, es de modalidad completa; se ubica al centro de la población de Dzibalchén, municipio de Hopelchén, estado de Campeche, la zona es semiurbana, con un nivel socioeconómico medio- bajo. La población está apartada de la capital del estado dificultando el acceso de varios servicios públicos principalmente los de uso comercial, sin embargo cuenta con pequeños negocios familiares como: tiendas de abarrotes, papelerías, farmacias, panaderías, tortillerías, una pequeña tienda de autoservicio (súper willys), centro de salud, centro de aprendizaje y TELECOM, el principal medio de transporte que utilizan los pobladores, es el autobús, moto taxis y en menor frecuencia vehículos particulares.

La institución educativa tiene registrado a un total de 159 alumnos, de los cuales 74 son niñas y 85 niños, el rango de edad escolar fluctúa entre los seis y doce años, de igual manera la plantilla del personal que labora en ella está integrada por: El director, siete maestros de grupo, equipo interdisciplinario de educación especial (maestro de aprendizaje, lenguaje y comunicación, psicólogo y trabajador social), una maestra de educación física y dos intendentes. La relación que existe entre ellos se da de manera cordial, respetuosa y colaborativa, ya que la mayoría tiene buena actitud y disposición para participar en las diversas actividades escolares, propiciando un buen ambiente de trabajo, flexible, de confianza, responsabilidad profesional y de compañerismo.

La infraestructura escolar tiene las siguientes características: existen nueve aulas escolares de las cuales solamente siete son utilizadas, en ellas se distribuyen dos grupos de primer grado y las restantes alumnos de segundo a sexto grado; dos de ellas se encuentran en malas condiciones y son utilizadas como bodega; tiene una sala de cómputo que permanece cerrada debido a la falta de mantenimiento de los equipos tecnológicos, dos direcciones, una para el turno matutino y otra para el turno vespertino, sanitarios de niñas y de niños, biblioteca escolar, cubículo de educación especial, bodega y actualmente se encuentra en proceso de construcción la cocina escolar. El mobiliario se encuentra en buenas condiciones ya que es nuevo. De manera general la escuela está en buenas condiciones para realizar las tareas educativas; sin embargo, requiere de algunas reparaciones y de mantenimiento constante.

3.3 Sujetos o participantes.

El grupo está constituido por alumnos de sexto grado: 19 son hombres y 10 mujeres, haciendo un total de 29 alumnos, entre los cuáles se localiza el sujeto de estudio diagnosticado con Dificultades de Aprendizaje ligadas al bajo rendimiento escolar. Es un niño con la edad cronológica de 12 años, nació el 22 de enero del 2003.

En su apariencia física se puede notar que presenta todos su rasgos normales de un niño sano, aseado y con buen aspecto, es de complexión delgada, estatura media, mide aproximadamente un metro con treinta centímetros, tiene el cabello corto

y de color negro, es de tez morena, con ojos rasgados de color negro, pestañas largas, la forma de su cara es larga y delgada, sus labios son del tamaño medio.

3.4 Instrumento de acopio de la información.

3.4.1 El Programa CA/AC.

A partir de la inclusión educativa se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que permitan avanzar desde estructuras de aprendizaje individualistas o competitivas hacia una estructura de aprendizaje cooperativo, de modo que cada vez sea más factible, y menos ficticios, que los alumnos y las alumnas de un grupo clase puedan aprender juntos aunque sean muy diferentes.

Para la elaboración del siguiente trabajo de investigación se trabajó dentro del aula regular con la participación de todos los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo y Costilla”, en la implementación del programa CA/AC que consta de recursos didácticos que se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- El ámbito de intervención “A” (cohesión de grupo), incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo clase es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el “clima” del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado.

El Programa CA/AC incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades) a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.

Es oportuno insistir en este ámbito de intervención, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje, es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición

a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” entre ellos para ver quién es el primero de la clase.

Por lo tanto, en el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

El ámbito de intervención B (trabajo en equipo como recurso para enseñar), abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo, con el fin de que los niños y las niñas, al trabajar de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, porque se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el Programa CA/AC contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.

La realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo, pero para lograr los beneficios que sin duda esta forma de organizar la actividad en la clase reporta para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa más a menudo. En este sentido, aplicar de vez en cuando alguna de las estructuras cooperativas que se presentan más adelante en este documento a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado tome confianza con estas estructuras y las utilice cada vez más.

A medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras es muy posible que acabe organizando las Unidades Didácticas “entrelazando diversas competencias”.

El ámbito de intervención C (el trabajo en equipo como un contenido a enseñar), finalmente, partiendo de la base de que además de un recurso para enseñar, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar de forma regular esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas áreas

del currículo, se propone que se enseñe a los alumnos de una forma más estructurada a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

De esta manera, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad continuada y “normalizada” (no forzada) de practicar y, por ende, de desarrollar otras muchas competencias básicas, sobre todo las relacionadas con la comunicación. Con esta finalidad, el Programa CA/AC contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido, los Planes del Equipo y el Cuaderno del Equipo, además de un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar de forma sistemática las habilidades sociales y cooperativas.

Estos tres ámbitos de intervención, están estrechamente relacionados: cuando se interviene para cohesionar el grupo (ámbito de intervención A) se contribuye a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (ámbito de intervención B) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (ámbito de intervención C).

Finalmente, es importante trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea. Es decir, el ámbito B no substituye al A, ni el C al B.

3.5 Procedimientos.

Para realizar el estudio se elaboró una planeación didáctica basada en la elección de las estrategias sugeridas en cada uno de los tres ámbitos de intervención del que consta el Programa CA/AC, tomando en cuenta las características generales del grupo.

Posteriormente se llevó a cabo la aplicación de las siguientes estrategias elegidas, en el grupo de sexto grado las cuales se describen más adelante.

Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo:

- a) El Grupo nominal.
- b) La telaraña.
- c) La maleta.
- d) La entrevista.
- e) Mundo de colores.
- f) El juego de la NASA.

Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso:

- a) El folio giratorio.
- b) El número.
- c) Lectura compartida.
- d) Lápices al centro.
- e) El juego de las palabras.

Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido:

- a) El blanco y la diana.
- b) El cuaderno del equipo.
- c) El nombre y el logotipo del equipo.
- d) Los nombres de los componentes del equipo.
- e) Cargos y funciones del equipo.
- f) Normas de funcionamiento.
- g) Los Planes del Equipo.
- h) Los Diarios de Sesiones.
- i) Las revisiones periódicas del equipo.

3.5.1 Planeación del proyecto.

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN A: COHESIÓN DE GRUPO					
Objetivo del ámbito: Alcanzar un clima favorable y crear una mayor conciencia de grupo.					
S e s i ó n	Nombre de la actividad	Propósito	Tiempo	Desarrollo de la actividad.	Recursos didáctico
1	La telaraña	Conocer a los integrantes del grupo y destacar la importancia del trabajo cooperativo.	50 mín.	La actividad se realizará en el patio de la escuela. Todos los alumnos se colocarán en un círculo, la profesora tendrá una bola de hilo de estambre y será la primera que se presentará, dirá su nombre y destacará algún aspecto de su personalidad o alguna afición. Después, agarrará el extremo del estambre y lanzará éste a uno de los alumnos que también deberá presentarse, sosteniendo el hilo y lanzando de nuevo la bola a otro compañero. Este procedimiento se realizará hasta que todos los alumnos participen. Al final, se habrá creado una telaraña con el estambre y se hará una reflexión por	Bola de estambre. Referencia, Programa CA/AC. Pág. 52.

				parte de la profesora diciendo de que todos somos importantes para sostener la telaraña y que si uno de nosotros falla y suelta el hilo todo se deshace, lo mismo pasa con el trabajo de equipo. Los alumnos realizarán comentarios sobre las experiencias que tuvieron durante la actividad.	
2	La maleta	Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.	50 mín.	Se les pedirá con anticipación a los alumnos que lleven tres objetos que más les guste y que defina su personalidad. El día de la actividad la maestra se presentará en la clase con una caja en forma de maleta, adornada de forma personalizada, con unos cuantos objetos dentro (los que se determinen, tres o cuatro), representativos de un rasgo de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Los irá sacando y los enseñará a toda la clase, explicando qué representa cada objeto. Después se les pedirá a los alumnos que de manera voluntaria pasen al frente a explicar a sus compañeros que representa para ellos cada uno de los objetos que llevaron a la escuela. Finalmente se realizarán comentarios sobre la actividad y sobre la importancia de conocerse con persona.	Caja en forma de maleta. Tres objetos Referencia, Programa CA/AC. Pág. 53.
3	La entrevista	Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.	40 mín.	Cada estudiante tendrá un número. Se sacarán de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas. En la primera fase de esta dinámica los integrantes de cada pareja se entrevistarán mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos. En la segunda fase, cada estudiante deberá escribir una frase que resuma las características básicas de su compañero, se la comunicarán mutuamente, y se corregirán, si alguno lo cree oportuno. Finalmente, en la tercera fase, de manera voluntaria en parejas pasarán al frente y harán saber al resto del grupo clase, la frase que ha escrito, sobre la personalidad de su compañero de entrevista.	Fichas de cartón con números. Bolsa o recipiente Formato de entrevista. Lápices Referencia, Programa CA/AC. Pág. 53.
4	Mundo de colores	Preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa	50 mín.	Cada participante se colocará de espaldas a la pared, cerrará los ojos y se mantendrá en silencio. A cada uno se le pegará en la frente una pegatina de un color, de manera que no pueda ver qué color le ha tocado. A uno de los participantes se le colocará una pegatina completamente distinta, que solo la llevará él. Seguidamente se le pedirá a los alumnos que abran los ojos y se les dirá que tendrán diez minutos para agruparse con sus compañeros de la manera que ellos consideren, sin decir nada.	Pegatinas con seis colores distintos y una completamente diferente a las demás Referencia, Programa CA/AC. Pág. 74.

				Mientras tanto se observará cómo se agrupará, y qué pasará con el alumno que llevará la pegatina diferente. Después de que los alumnos estén agrupados, se comentará sobre lo que ha pasado, cómo le han hecho para agruparse, cómo se han sentido, que paso con el alumno que tiene la pegatina diferente, como se sintieron y que hicieron para ayudarlo Se reflexionará sobre la importancia de ayudar a algún compañero del grupo cuando tenga alguna dificultad. Finalmente se les pedirá a los alumnos que se formen por equipo de acuerdo al color de la pegatina que les ha tocado, de esta manera se trabajará en la siguiente actividad.	
5	El juego de la NASA	Descubrir que el trabajo en equipo, es más eficaz que el trabajo individual.	60 mín.	Se explicará a los alumnos en qué consistirá la actividad, después se le dará a cada alumno la plantilla del juego de la NASA. Se les leerá el caso de los astronautas perdidos en la luna y se dará las instrucciones pertinentes: Primero tendrán que hacer una clasificación de los objetos de mayor a menor importancia para que la tripulación se los lleve en la travesía que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave. Pondrán un 1 al objeto más importante, hasta el último del cual tendrían que prescindir; un 2, al segundo en importancia... y así hasta que pongan un 15 al objeto menos importante para la supervivencia de los astronautas. Rellenarán la columna 1 de la plantilla, con la preclasificación individual, y se les pedirá que no comenten el resultado con sus compañeros. Cuando todos terminen de rellenar la columna 1, se reunirán en equipos de 4 o 5 miembros de acuerdo a la actividad anterior "mundo de colores" y se les darán las instrucciones siguientes: Ahora tendrán que rellenar la columna 3 con la clasificación que decidieron en consenso con su equipo, pero teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: Se tratará de un ejercicio de toma de decisiones en grupo, para llegar a acuerdos lo más próximos a la realidad. Cada equipo tendrá que llegar a acuerdos por unanimidad. Esto quiere decir que la decisión final sobre el lugar que darán a cada objeto, del 1 al 15, tiene que tomar de común acuerdo. Se dejará tiempo suficiente para que cada equipo complete su clasificación en la columna 3. Posteriormente se les dictará la clasificación según los técnicos de la	Plantilla del juego de la NASA. Lámina sobre la clasificación según la NASA. Lápiz Referencia Programa CA/AC. Pág. 61.

				NASA y la copiarán en las columnas restantes (las columnas 2 y 4). La clasificación será la siguiente: 15-4-6-8-13-11-12-1-3-9-14-2-10-7-5. En una lámina de papel se explicará la justificación de la clasificación de objetos según los técnicos de la NASA. De ahí deberán comparar la desviación de ambas columnas con ayuda de una resta, para conocer la diferencia individual y la del equipo, con una suma encontraran el total. El equipo que obtenga la diferencia menor en comparación con otros equipo será el equipo ganador. Finalmente en equipo responderá un cuestionario de autoevaluación reflexionando sobre la manera de como trabajaron.	
--	--	--	--	---	--

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN B: EL TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO				
Objetivo del ámbito: Fomentar experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo para que puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz.				
PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE Escribir cartas personales a familiares y amigos.		Propósitos: - Reflexionar sobre las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. - Usar los elementos que lleva una carta personal. Competencias que favorece: - Conocer que es una carta. - Aprender a trabajar en equipos y exponer ideas.		
i) CONOCIMIENTO DE LAS IDEAS PREVIAS.				
S e s i ó n	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
6	“El folio (hoja) giratorio” Objetivo: Conocer las ideas previas sobre el tema.	Se explicará en qué consistirá la actividad, diciéndoles que en equipos deberán conformar los conocimientos previos sobre el tema. Se entregará a los equipo una hoja en blanco en la cual estará escrito únicamente el nombre del tema “la carta”, un miembro del equipo empezará a escribir su aportación acerca de los conocimientos que tiene sobre el tema, a continuación lo pasará al siguiente miembro del equipo, para que escriba su aportación, así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo participen en la conformación de las ideas previas. Finalmente con ayuda de la siguiente actividad “el número”, un integrante de cada equipo leerá al grupo las ideas previas que escribieron.	20 mín.	- Hojas blancas. - Lápiz Referencia Programa CA/AC Pág. 88.
	“El número”	Se les pedirá a los integrantes del equipo que se enumeren del 1 al 4 o del 1 al 5 dependiendo del número de miembros que lo conformen.	15 mín.	

	Objetivo: promover que se ayuden mutuamente para que todos se responsabilicen a hacer y saber hacer las actividades.	Se elegirá al azar una tarjeta con un número asignado y la persona del equipo con el número que saldrá, será la persona que participará en la lectura de los conocimientos previos que elaboraron por todos los miembros del equipo. Al finalizar todos los equipos participaran en la lectura de los conocimientos previos del tema que se trabajará.		-Fichas con números del 1 al 5. Referencia. Programa CA/AC Pág. 95
ii) LECTURA DEL TEXTO INTRODUCTORIO				
	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
	“Lectura compartida” Objetivo: introducir el tema a tratar por medio de un texto.	Se explicará en qué consistirá la actividad que viene a continuación. Se les dará a los equipo un texto introductorio sobre el tema “la carta”, un miembro del equipo leerá el primer párrafo. Los demás deberán estar muy atentos, puesto que el que vendrá a continuación, después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, y los otros dos deberán decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo compañero. El estudiante que vendrá a continuación (el segundo), el que ha hecho el resumen del primer párrafo, leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta terminar de leer todo el texto. Al finalizar se utilizará nuevamente la dinámica “el número” y un integrante del equipo dirá al grupo el resumen que elaboraron.	30 mín.	Texto introductorio Referencia, programa CA/AC Pág. 86
iii) EXPLICACIÓN POR PARTE DE LA PROFESORA				
	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
7	“Explicación del tema” Objetivo: Dar a conocer a los estudiantes el tema “la carta”.	Se les dará a los alumnos una explicación sobre el tema de “la carta”, enfatizando en los siguientes puntos. - ¿Qué es una carta? - ¿Qué es un correo electrónico? - Estructura de las cartas postales. - Estructura del correo electrónico. - Semejanzas y diferencias entre las dos (actividad grupal).	30 mín.	Laptop Proyector

iv) COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LOS ALUMNOS(AS)				
	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
	“Lápices al centro” Objetivo: reflexionar sobre el tema	Primeramente se explicará la actividad y se darán las instrucciones necesarias. Se le dará a cada equipo una hoja con cinco preguntas sobre el tema que se estará trabajando y se les explicará que cada integrante deberá hacerse cargo de una pregunta. Los lápices o los bolígrafos de todos se colocarán al centro de la mesa que indicará que en aquellos momentos solo se podrá hablar y escuchar y no se escribirá Un integrante leerá la primera pregunta en voz alta y será el primero en opinar sobre cómo responder la pregunta, después pedirá la opinión de todos sus compañeros o compañeras de equipo, se seguirá el orden de acuerdo a la dirección de las agujas del reloj, se asegurará de que todos sus compañeros aporten información y expresen su opinión. A partir de las distintas opiniones, se discutirá y entre todos decidirán la respuesta adecuada. Finalmente, se comprobará que todos entienden la respuesta tal como lo decidieron y cada uno lo anotará en su hoja. Cuando todos tengan claro lo que habrá que hacer o responder en aquella pregunta, se dará la consigna de “responder”; cada uno tomará su lápiz y escribirá la respuesta a la pregunta. En este momento, no se podrá hablar, sólo escribir, después se volverá a dar la consigna de “lápices al centro” y se procederá del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez será dirigida por otro alumno. Después de que todos los equipos concluyan con el cuestionario, se compartirán las respuestas con todo el grupo y se premiará al equipo que termine primero y que tenga las respuestas correctas. Al final se hará la corrección de aquellas respuestas erróneas entre toda la clase.	30 mín.	cuestionario Lápiz Referencia, Programa CA/AC. Pág. 90
v) EJERCITACIÓN DE LOS ALUMNOS vi) CORRECCIÓN EN GRAN GRUPO				
	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
8	“Escribir una carta” Objetivo: poner en práctica los conocimientos adquiridos.	Se les dará a los alumnos una hoja blanca y un sobre, se les pedirá que escriban una carta dirigida a su mamá, tomando en cuenta la estructura correcta de la carta, para realizarla. La podrán decorar al gusto de cada alumno.	40 mín.	-Hojas blancas -Sobres -Lápices

vii)ELABORACIÓN DE LA SÍNTESIS FINAL viii) EVALUACIÓN				
	Nombre y objetivo de la actividad.	Desarrollo de la actividad	Tiempo	Recursos
9	“El juego de las palabras” Objetivo: Construir frases que resuman las ideas Principales del tema que se ha trabajado.	Se les dará a los equipos unas tarjetas con palabras-clave, sobre el tema “la carta” y se les proporcionará las instrucciones necesarias: se les dirá que por equipo deberán ordenar las palabras de manera lógica para armar la frase que se encontrará en las tarjetas. El equipo que termine primero con la frase correcta tendrá un premio. En cada uno de los equipos los estudiantes armarán con las tarjetas de palabras, una frase con idea principal de tema. Seguirán un orden lógico hasta que logren armarla, cuando todos estuvieran de acuerdo, uno la escribirá en una hoja blanca. Al Final de la actividad uno de los integrantes del equipo se encargará de pasarla a limpio. El equipo que termine primero será el equipo ganador. De manera voluntaria los alumnos leerán la frase que armaron con su equipo. De esta manera se estará llevando la evaluación de tema.	30 mín.	-Cuaderno -Lápiz -Tarjetas con palabras Referencia, Programa CA/AC pág. 92.

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN C: EL TRABAJO EN EQUIPO COMO CONTENIDO					
OBJETIVO GENERAL: Enseñar de una forma sistemática, estructurada, ordenada y persistente a trabajar en equipo.					
S e s i ó n	Nombre de la actividad	Propósito	Tiempo	Desarrollo	Recursos didáctico
10	“El blanco y la diana”	Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del equipo.	50 mín.	Se les explicará a los alumnos en qué consistirá la actividad y se les dará las instrucciones pertinentes. Los estudiantes estarán divididos en equipos de acuerdo a la clasificación sugerida por el programa) utilizada en el ámbito B. En una cartulina grande se dibujaran una serie de círculos concéntricos (el “blanco”) (en tantos como aspectos de su vida personal y manera de ser de cada uno quieran poner en común, desde su nombre hasta cuál es la asignatura que les gusta más y la que les gusta menos, pasando por su afición preferida y su manía más	Cartulina de colores Marcadores Lápices Borrador Sacapuntas Regla Referencia, Programa CA/AC. Pág. 54.

				acentuada, su mejor cualidad y su peor defecto, etc.). El círculo se dividirá en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco). El círculo central (la “diana”) se dejara vacío y al final de la actividad escribirá el nombre del equipo que se acuerde entre todos los miembros. En el círculo siguiente cada uno escribirá su nombre y su mejor cualidad o algo que más les guste en el siguiente, o que no les gusta. En el círculo posterior pondrán su asignatura favorita y finalmente la que no les gusta. Al terminar han de observar lo que han escrito y ponerse de acuerdo sobre los aspectos que tienen en común y, a partir de ahí, buscaran un nombre que identifique a su equipo, llenaran el círculo vacío.	
LA CARPETA DEL EQUIPO					
Propósito:		Diseñar un instrumento didáctico para ayudar al equipo de aprendizaje cooperativo a autorganizarse.			
	Nombre de la actividad	Tiempo	Desarrollo	Recursos didácticos	
11	a) El nombre y el logotipo del equipo.	50 min	En la portada de la carpeta, deberán elegir y poner el nombre del equipo podrá considerar el nombre escrito en la actividad “el blanco y la diana”. Se les pedirá a cada equipo que hagan, un logotipo representativo para su carpeta, lo podrán decorar a su gusto. Para motivarlos se realizará un concurso en el cual el equipo que haga la carpeta más bonita; recibirá un incentivo.	Carpetas con broche. Marcadores Colores Materiales para decorar Lápiz Borrador Sacapuntas Pegamento Tijeras Referencia Programa CA/AC. Pág. 137.	
12	b) Los nombres de los componentes del equipo	50 mín.	En otra hoja deberá constar los nombres de los componentes del equipo, se podrá colocar también una fotografía de cada niño o niña, o un “autorretrato” de igual manera se podrán especificar además, algunas características propias de cada miembro del equipo (aficiones, habilidades, gustos o preferencias), como una forma de mostrar la diversidad del equipo.	Hojas blancas Lápices Colores Pegamento Materiales para decorar Cuestionario de la entrevista Referencia, Programa CA/AC. Pág. 137.	

			Después la anexarán a la carpeta del equipo.	
13	c) Cargos y funciones	50 mín.	En este apartado los miembros del equipo concretarán en una tabla los cargos que tendrán que distribuir y ejercer dentro del equipo, teniendo en cuenta que: Hay que poner a funcionar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las funciones propias de cada cargo. Cada miembro del equipo base deberá ejercer un cargo. Por lo tanto, habrá un mínimo de cuatro cargos por equipo. Si hace falta, porque el equipo está formado por más de cuatro miembros, se subdividirán las tareas de algún cargo (por ejemplo, alguien puede ejercer el rol de "observador", una de las funciones asignadas en principio al secretario del equipo) o se determinará que habrá un ayudante de alguno de los cargos, con algunas de las funciones que este tendrá asignada. Los cargos serán rotativos: con el tiempo, es bueno que todos los componentes de un equipo puedan ejercer todos los cargos. Periódicamente se revisarán las funciones de cada cargo, añadiendo de nuevo si hace falta, o quitando algunas. Los alumnos deberán exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las funciones propias de su cargo.	Lámina con cargos y responsabilidades Formato de cargos y funciones. Lápiz Borrador Referencia, Programa CA/AC. Pág. 140.
14	f) Normas de funcionamiento	50 mín.	En este apartado de la carpeta se podrán hacer las normas de funcionamiento del grupo clase, o bien algunas normas específicas de cada equipo. Para ello se usará la dinámica de grupo "El Grupo Nominal". Se reflexionará sobre la necesidad de determinar unas normas comunes aprovechando, alguno de los conflictos que habrán surgido en alguna sesión en la que han trabajado en equipos. Se les invitará a que, por equipos, piensen cuáles normas serían necesarias para poder trabajar mejor en equipo. Transcurrido cierto tiempo, las pondrán en común, diciendo que cada equipo diga una norma en voz alta, mientras alguien la anotará en la pizarra.	Pizarrón Marcadores Carpeta del equipo Referencia, Programa CA/AC. Pág. 137.

			A medida que van saliendo, se retocaran ampliándolas o matizándolas, para recoger el punto de vista de todos los equipos. Al final de esta primera fase se tendrá una lista de normas propuestas entre todos los equipos. A continuación, en una segunda fase se invitará a todos los equipos a que puntúen por orden de importancia, según el parecer del equipo todas las normas anotadas en la pizarra: con un 1, a la que consideren más importante porque es más urgente que se cumplan para poder trabajar a gusto; con un 2, la siguiente, y así sucesivamente hasta puntuar con el máximo de puntos la que ellos consideren menos importante. Luego se pondrán en común la puntuación realizada por cada equipo y la norma que ha obtenido menos puntos entre todos los equipos es la considerada por todos como la más importante según la "urgencia" de su cumplimiento, y se anotará en primer lugar en la lista definitiva; en segundo lugar, la segunda en puntuación, y así sucesivamente hasta que se coloque en el último lugar la que ha obtenido más puntos que coincide con la que el conjunto de equipos consideran que no es tan urgente que se cumpla.	
15	e) Los Planes del Equipo	50 mín.	Se explicará a los alumnos que para que los equipos base funcionen deberán elaborar cada determinado tiempo los planes del equipo. Se le dará a cada equipo un formato de planes que se deberán realizar a lo largo de determinado tiempo. En la carpeta se irán guardando, también, los sucesivos Planes de Equipo, donde se harán constar los propósitos del equipo para un periodo de tiempo determinado. En este caso los propósitos para el segundo bimestre.	Formato de planes de equipo. Carpeta del equipo Referencia, Programa CA/AC. Pág. 141.
16	f) Los "Diarios de Sesiones"	50 mín.	Al final de cada sesión de trabajo en equipo, sus componentes deberán hacer una evaluación de la misma para dejar constancia de cómo ha ido, que el secretario, juntamente con un breve resumen de lo que han hecho en la sesión, debe hacer constar en un apartado de la carpeta denominado "Diario de Sesiones".	Formato de diario de sesiones. Lápiz Carpeta del equipo Referencia,

			Estas revisiones puntuales al final de cada sesión serán muy importantes, pues contribuirán a desarrollar en los componentes del equipo su capacidad metacognitiva de reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho. En esta sesión se explicará la manera de cómo realizar el diario de cada sesión, tomando en cuenta que los cargos serán rotativos y todos deberán saber cómo realizarla. Por lo tanto todos los integrantes del equipo llevarán a la práctica la redacción de una actividad realizada con anterioridad.	Programa CA/AC. Pág. 141.
17	g) Las revisiones periódicas del equipo.	30 mín.	Finalmente después de concretar lo propuesto en los planes del equipo, en este apartado de la carpeta deberán llevar a cabo de manera conjunta, las revisiones periódicas del equipo, se llenará el respectivo formato.	Formulario de revisiones periódicas. Referencia Programa CA/AC. Pág. 141.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Ámbito de intervención A: Cohesión de grupo.

En este ámbito se desarrollaron las estrategias sugeridas por el programa CA/AC, con la finalidad de conocer al grupo, que los alumnos adquirieran confianza con la maestra y con sus compañeros, se sientan motivados a participar en las diferentes actividades y se sientan seguros de ellos mismos. En algunas actividades de este ámbito se conformaron equipos esporádicos para que se vayan preparando para trabajar por equipos en los ámbitos posteriores.

4.1.1 La telaraña.

Objetivo: Conocer a los integrantes del grupo y destacar la importancia del trabajo cooperativo.

Materiales: Bola de estambre.

Antes de la actividad

Se explicó a los alumnos en qué consistió la dinámica y se dieron las instrucciones necesarias.

Durante la actividad:

Todos los alumnos se colocaron en un círculo, la profesora con una bola de hilo de estambre tomó la punta del estambre, se presentó, diciendo su nombre y destacó aspectos de su personalidad y su afición. Después, agarrando el extremo del estambre, lanzó éste a uno de los alumnos que también se presentó, sosteniendo el hilo y lanzó de nuevo el estambre a otro compañero y así sucesivamente hasta que todos los alumnos participaron.

Al Final de la actividad:

Se creó una telaraña y se resaltó por parte de la profesora, que todos son importantes para sostenerla y que si uno falla y suelta el hilo todo se deshace. Son un grupo en el que la cooperación de cada uno es necesaria.

Resultados obtenidos:

Se construyó con las alumnos una telaraña, en el transcurso de la actividad se percataron que es importante que todos estén atentos en la misma para que no se deshaga la telaraña y no se enrede. Los alumnos al principio se mostraron tímidos, pero en el transcurso de la actividad lograron involucrarse, participaron de buen agrado, el alumno estudiado se mostró tímido e inseguro, por lo tanto se le motivo a participar en la actividad y logró involucrarse en la misma, cumpliendo de esta manera los objetivos propuestos. Sin ninguna dificultad.

Fotografías 4.1.1 La telaraña

Antes



Fotografía 1. Explicación de la actividad



Fotografía 2. Bola de estambre

Durante



Fotografía 3. Construcción de la telaraña

Al final



Fotografía 4. Compartiendo la experiencia

4.1.2 La maleta.

Objetivo: Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.

Materiales: Caja en forma de maleta, tres objetos que definan la personalidad de los alumnos.

Antes de la actividad:

En la sesión anterior se les pidió a los alumnos que lleven tres objetos que más les guste y que se relacione con su personalidad, seguidamente se les explicó a los alumnos en qué consistió la actividad.

Durante la actividad:

En una maleta elaborada previamente con una caja de cartón, se les mostró de uno en uno tres objetos que definieron la personalidad de una servidora, primero se les mostró una botella de agua purificada que representó el gusto por salir a correr y hacer ejercicio, después un lapicero que indicó la profesión que se desempeña, en tercer lugar una computadora portátil que significó que actualmente curso una maestría. Seguidamente los alumnos participaron de manera voluntaria y compartieron con el grupo el significado de los objetos que llevaron para realizar la actividad.

Al Final de la actividad:

Se realizaron comentarios sobre la importancia de identificar las características que definieron su personalidad y la de sus compañeros.

Resultados obtenidos:

Únicamente la mitad del grupo llevó el material requerido para realizar esta actividad, por lo tanto sólo participaron estos alumnos; entre ellos se encontró el alumno estudiado, el cual se veía motivado, participando de buen agrado y de manera voluntaria. Sin embargo no se cumplió el objetivo al cien por ciento debido al incumplimiento por parte de algunos alumnos.

Fotografías .4.1.2 La maleta

Antes



Fotografía 5. Explicación de la actividad



Fotografía 6. Maleta utilizada para la actividad

Durante



Fotografía 7. Participación del alumno estudiado en la actividad.

Al final



Fotografía 8. Reflexionando sobre la actividad.

4.1.3 La entrevista.

Objetivo: Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo.

Materiales: Fichas de cartón con números, bolsa o recipiente, formato de entrevista y lápices.

Antes de la actividad:

Se entregó a cada estudiante una ficha con un número (ver anexo 1), después se sacaron de par en par de una bolsa otros números al azar, de manera que la clase quedó repartida en parejas. Se continuó con la explicación grupal de la actividad y de manera individual se dieron explicaciones claras y concretas al alumno estudiado.

Durante la actividad:

Esta dinámica estuvo constituida en tres fases:

En la primera fase los integrantes de cada pareja se entrevistaron mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos (ver anexo 2).

En la segunda fase, cada estudiante escribió una frase en la que resumió las características básicas de su compañero y se la comunicaron mutuamente para saber si estaban de acuerdo en lo que su compañero escribió sobre él.

Al Final de la actividad:

En la tercera fase, de manera voluntaria cada pareja paso al frente y compartieron con al resto del grupo lo que escribieron de su compañero.

Resultados obtenidos:

Se le brindó apoyo individual al alumno estudiado a lo largo de cada una de las fases que conformaron la actividad; participó de manera activa en ella y al momento de pedir la participación, se le motivó para que pasara al frente para compartió la frase que elaboró con su compañero de entrevista.

Fotografías 4.1.3 La entrevista

Inicio



Fotografía 9. Explicación individualizada al alumno estudiando.



Fotografía 10. Materiales utilizados para formar parejas.

Desarrollo



Fotografía 11. Alumnos entrevistándose mutuamente.

Al final



Fotografía 12. Participación de los alumnos.

4.1.4 Actividad. Mundo de colores.

Objetivo: Preparar y sensibilizar al alumnado para trabajar de forma cooperativa.

Materiales: 29 pegatinas con seis colores distintos (verde, azul, morado, rosa, rojo y amarillo).

Antes de la actividad:

Se les pidió a los participantes que se colocaran de espaldas a la pared, cerraron los ojos y se mantuvieron en silencio. A cada uno se le pegó en la frente una pegatina de un color distinto, de manera que no pudieron ver qué color les tocó, a uno se le puso una pegatina completamente distinta que al resto de sus compañeros.

Durante la actividad:

Los alumnos abrieron los ojos y se les dijo que tenían diez minutos para agruparse de la manera que ellos creyeran correcta sin decir nada, mientras tanto se observó cómo lo hicieron; algunos alumnos se veían confundidos y desubicados, mientras que otros buscaron estrategias para encontrar a qué grupo pertenecían, también se puso mucha atención en el alumno que llevó la pegatina diferente, hubo un momento que se le vio desesperado al no saber que pasaba con él, algunos compañeros trataron de ayudarlo y otros decían que lo aceptaban en su equipo ubicándose en el que creyó correcto.

Al Final de la actividad

Se habló sobre lo que pasó, cómo le hicieron para reunirse, cómo se sintieron y se hizo una reflexión sobre lo que pasó con el alumno que llevo la pegatina diferente, se enfatizó sobre la importancia de incluir y ayudar a cada uno de los miembros del grupo para que sienta parte de él.

Resultados obtenidos:

Al principio los alumnos se sintieron confundidos y desubicados al no poder agruparse en algún equipo, el alumno con la pegatina diferente manifestó que se sintió desesperado. Los participantes lograron reunirse en equipos utilizando diversas estrategias, al final se hicieron comentarios acerca de porqué consideran que es importante incluir a todos los miembros del grupo en las diferentes actividades, reflexionando sobre algunos valores entre ellos; la solidaridad y el respeto hacia sus compañeros, logrando de esta manera cumplir con el objetivo propuesto e involucrar al alumno estudiado en la actividad.

Fotografías 4.1.4. Mundo de colores

Antes



Fotografía 13. Al frente alumno estudiando con una pegatina, al fondo alumnos participantes.



Fotografía 14. Pegatinas.

Durante



Fotografía 15. Alumnos agrupándose en equipos.

Al final



Fotografía 16. Compartiendo experiencias.

4.1.5 Actividad. El juego de la NASA.

Objetivo: Descubrir que el trabajo en equipo, es más eficaz que el trabajo individual.

Materiales: Plantilla del juego de la NASA, lámina de la clasificación de objetos según la NASA, lápiz.

Antes de la actividad:

Se le dio a cada integrante del equipo la plantilla del juego de la NAS, se les leyó el caso de los astronautas perdidos en la luna (ver anexo 3), después se les dio las instrucciones pertinentes para la realización de la actividad.

Durante la actividad:

En la plantilla de manera individual (ver anexo 4), hicieron una clasificación de los objetos requeridos por los astronautas de acuerdo al criterio personal, numeraron los objetos de mayor a menor importancia para que la tripulación se los lleve en la travesía que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave.

Pusieron 1 al objeto más importante, hasta el último del cual tendrían que prescindir los astronautas; un 2, al segundo en importancia... y así hasta que pusieron un 15 al objeto menos importante para su supervivencia.

Rellenaron la columna 1 de la plantilla, con la preclasificación individual, y se les pidió que no comenten el resultado con sus compañeros.

Cuando todos terminaron de rellenar la columna 1, se reunieron en equipos de 4 o 5 miembros de acuerdo al equipo que se formaron en la actividad anterior “mundo de colores”, se les dio las instrucciones necesarias, en equipo comentaron y rellenaron la columna 3 con la clasificación que decidieron en consenso con todos los miembros, se dio tiempo suficiente para que cada equipo complete su clasificación.

Después de que todos terminaron, se les dictó y presentó la justificación de la clasificación según los técnicos de la NASA (ver anexo 5) y la copiaron en las columnas restantes (las columnas 2 y 4). De manera horizontal primero comprobaron con una resta la diferencia de la columna individual con la clasificación de la NASA, después siguieron el mismo procedimiento con la columna del equipo y la clasificación de la NASA, de manera vertical se hizo una suma donde se encontró el total de ambas columnas. El equipo que tuvo menor diferencia en la columna 3 fue equipo ganador. Al Final de la actividad:

En equipos respondieron una autoevaluación en forma de cuestionario donde se plasmó si los integrantes lograron trabajar de manera cooperativa (ver anexo 6).

Resultados obtenidos:

No todos los equipos concluyeron con la actividad quedando rezagados dos de siete, la dificultad fue que no existió comunicación entre los miembros y como consecuencia no se logró trabajar de manera cooperativa en los dos equipos, la autoevaluación del equipo fue un factor importante para reconocer en qué fallaron los equipos y se reflexionó en la manera de corregir los errores. De manera general se logró alcanzar solo el ochenta por ciento del objetivo.

Fotografías 4.1.5. El juego de la NASA.

Antes



Fotografía 17. Explicación de la actividad.

Durante



Fotografía 18. Alumnos trabajando en equipos.



Fotografía 19. Plantilla del juego de la nasa.

Al final



Fotografía 20. Resolviendo la autoevaluación del equipo.



Fotografía 21. Cuestionario de evaluación.

4.2 Ámbito de intervención B: El trabajo en equipo como recurso.

Con ayuda de la maestra de grupo se conformaron equipo bases de acuerdo a las características particulares de los alumnos tomando en cuenta su nivel de aprovechamiento, motivación y género; con la finalidad de que cada equipo sea integrado de manera heterogénea.

Se agruparon a los alumnos de la siguiente manera: se distribuyeron a los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se colocó una cuarta parte de los alumnos, se procuró poner en esta columna a los alumnos más capaces en todos sentidos. En la columna del otro extremo se pusieron, la cuarta parte de alumnos más “necesitados” de ayuda, fue en esta columna donde se ubicó el niño estudiado. En la columna del centro las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se conformó con un alumno de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, se procuró, que se dé un equilibrio en las demás variables (ver anexo 7).

En este ámbito realizó la planeación de una secuencia didáctica de acuerdo a la estructura sugerida por el programa CA/AC, dividiéndola en ocho momentos: conocimiento de las ideas previas, lectura del texto introductorio, comprobación de la

comprensión de los alumnos(a), ejercitación de los alumnos, corrección en gran grupo, elaboración de la síntesis final y evaluación. En cada momento se seleccionaron y aplicaron las estrategias sugeridas en este ámbito.

El tema desarrollado fue “la carta”, el cual tuvo como finalidad favorecer las siguientes competencias: Conocer que es una carta, aprender a trabajar en equipos y exponer ideas.

4.2.1 El folio (papel) giratorio.

Objetivo: Conocer las ideas previas sobre el tema.

Materiales: hojas blancas y lápices.

Antes de la actividad:

Se entregó al equipo una hoja en blanco en la cual estaba escrito el nombre del tema “la carta”, se les explicó a los alumnos en qué consistió la actividad.

Durante la actividad:

Un miembro del equipo escribió en la hoja su aportación acerca de los conocimientos que tuvo sobre el tema, después se lo pasó al siguiente miembro del equipo, y escribió su aportación sobre sus ideas previas, y así sucesivamente hasta que todos los miembros participaron en la conformación de las ideas previas.

Al Final de la actividad:

Se utilizó la estrategia “el número”, que se presenta en la siguiente actividad. Un miembro de cada equipo seleccionado al azar, compartió con todo el grupo las ideas previas del equipo.

Resultados obtenidos:

Los alumnos participaron y aportaron información sobre los conocimientos previos, al alumno estudiado se le observó participar en su equipo, hizo su aportación sobre los conocimientos previos del tema. Cumpliendo de esta manera con el objetivo planteado.

Fotografías 4.2.1. El folio giratorio

Antes



Fotografía 22. Explicación y entrega del material.

Durante

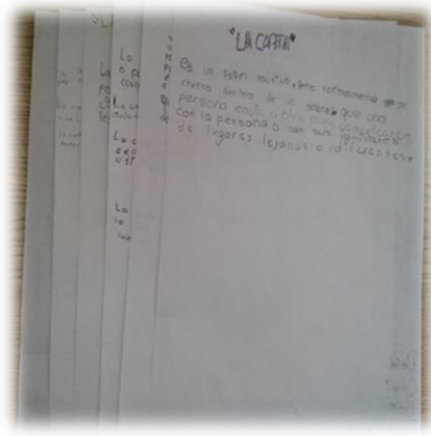


Fotografía 23. Conformando las ideas previas.

Al final



Fotografía 24. Alumna leyendo los conocimientos previos.



Fotografía 25. Conocimientos previos.

4.2.2 El Número.

Objetivo: Objetivo: promover que los miembros de un mismo equipo se ayuden mutuamente para que todos se responsabilicen a hacer y saber hacer las actividades.

Materiales: tarjetas con números del 1 al 5

Antes de la actividad:

Se les pidió a los integrantes del equipo que se enumeren del 1 al 4 o del 1 al 5 dependiendo del número de miembros que lo conformen.

Durante la actividad:

Se eligió al azar una tarjeta con un número asignado y la persona del equipo con el número que salió, fue la persona que participó en la lectura de los conocimientos previos elaborado por todos los miembros del equipo.

Al Final de la actividad:

Al finalizar todos los equipos participaron en la aportación sobre los conocimientos previos del tema que se trabajó.

Resultados obtenidos:

Al principio de la actividad los alumnos se mostraron temerosos ante la idea de elegir a los participantes al azar, y se les hizo el comentario de que pueden participar sin temor debido a que no necesitaban dar una respuesta correcta, sino al contrario, era para conocer qué tanto saben del tema y por dónde se empezaría a trabajar. Todos los equipos participaron y aportaron ideas previas al tema. Se logró cumplir el objetivo planteado.



Fotografía 26. Tarjetas utilizadas en la actividad.

4.2.3 Lectura compartida.

Objetivo: introducir el tema a tratar por medio de un texto.

Materiales: texto introductorio.

Antes de la actividad:

Se le hizo entrega del texto introductorio a cada equipo (ver anexo 8) y se les explicó en qué consistió la actividad.

Durante la actividad:

Un miembro del equipo leyó el primer párrafo del texto introductorio, los demás estuvieron muy atentos escuchando, después de que el compañero leyó el primer párrafo, el segundo miembro explicó lo que éste acababa de leer y los otros dos integrantes del equipo dijeron si es correcto o no, si estuvieron o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que hizo el resumen del primer párrafo, leyó el segundo párrafo, y el siguiente integrante (el tercero) hizo un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) dijeron si el resumen fue correcto o no, así sucesivamente, hasta que se leyó todo el texto.

Al Final de la actividad:

Se utilizó nuevamente la estrategia “el número” y un miembro del equipo comentó el resumen del texto que elaboraron. El resumen del equipo que se aproximó más al texto fue el ganador y se le entregó una recompensa a cada integrante.

Resultados obtenidos:

Al saber los integrantes del equipo que se utilizará la estrategia “el número”, los alumnos permanecieron atentos a la actividad, se prepararon e hicieron un resumen del texto introductorio, la mayoría de los equipos participaron acertadamente con su resumen. Al alumno estudiado se le brindó apoyo para que escribiera todo lo que sus compañeros explicaron y se sintiera seguro de participar por si le tocaba él. Se cumplió el objetivo planteado.

Fotografías 4.2.3 Lectura compartida

Antes



Fotografía 27. Explicación de la actividad.



Fotografía 28. Texto introductorio.

Durante



Fotografía 29. Lectura del texto introductorio.

Al final



Fotografía 30. Alumno comentando sobre la lectura.

4.2.4 Lápices al centro.

Objetivo: reflexionar sobre el tema trabajado.

Materiales: cuestionario y lápiz.

Antes de la actividad:

Se les dio a cada equipo una hoja con cinco preguntas relacionados con el tema que se trabajó y se les dijo las instrucciones necesarias.

Durante la actividad:

Los lápices o los bolígrafos de todos se colocaron al centro de la mesa y se les dijo que en esos momentos solo se podía hablar y escuchar y no se escribirá.

Un integrante leyó la primera pregunta en voz alta y fue el primero que opinó sobre cómo responder la pregunta, después pidió la opinión de todos sus compañeros o compañeras de equipo, cuando se les dijo “responder”, todos los equipos escribieron la respuesta en sus hojas, seguidamente vino de nuevo la consigna “lápices al centro”, otro alumno dirigió la otra pregunta, se siguió el orden de acuerdo a la dirección de las agujas del reloj, hasta que todos los integrantes del equipo participaron, se aseguró de que todos los compañeros aportaran información y expresaron su opinión.

A partir de las distintas opiniones, se discutió y entre todos decidieron la respuesta adecuada, se comprobó que todos entendieron la respuesta tal como lo decidieron. Cuando todos tuvieron claro lo que había que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno tomó su lápiz y escribió la respuesta a la pregunta.

Al final de la actividad:

Después de que todos los equipos concluyeron con el cuestionario (ver anexo 9), se compartieron las respuestas con todo el grupo y se premió al equipo que terminó primero y con las respuestas correctas. Al final se hizo la aclaración de aquellas respuestas erróneas entre toda la clase.

Resultados obtenidos:

Los alumnos se mostraron atentos y motivados en la actividad, se le observó la participación de los integrantes de cada equipo, al alumno estudiado se le brindó apoyo para explicarle las instrucciones las veces que fueron necesarias, participó de buen agrado en la actividad y realizó la parte que le tocó. Se cumplió con el objetivo.

Fotografías 4.2.4 Lápices al centro

Inicio



Fotografía 31. Entrega del cuestionario.

Durante

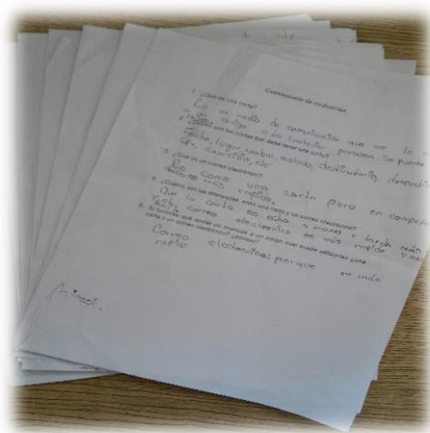


Fotografía 32. Realización de la actividad.

Al final



Fotografía 33. Compartiendo respuestas.



Fotografía 34. Cuestionarios resueltos.

4.2.5 El juego de las palabras.

Objetivo: Construir frases que resuman las ideas principales del tema que se ha trabajado.

Materiales: hojas blancas, lápiz, tarjetas con palabras.

Antes de la actividad:

Se les dio a los equipos unas tarjetas con palabras-clave, sobre el tema “la carta” y se les proporcionó las instrucciones necesarias: se les dijo que por equipo debían ordenar las palabras de manera lógica para armar la frase que se encontraba en las tarjetas y el equipo que termine primero con la frase correcta tendrá un premio.

Durante la actividad:

En cada uno de los equipos los estudiantes con las tarjetas armaron palabras, una frase con idea principal de tema. Siguieron un orden lógico hasta que lograron armarla. Cuando todos estuvieron de acuerdo, uno la escribió en una hoja blanca.

Al Final de la actividad:

Uno de los integrantes del equipo se encargó de pasarla a limpio. El equipo que termino primero fue el equipo ganador y después de manera voluntaria los alumnos leyeron la frase que armó su equipo.

Resultados obtenidos:

Los alumnos se mostraron motivados y entusiasmados en la actividad al saber que el equipo que termine primero tendrá un premio. El alumno estudiado fue quien dirigió la actividad de su equipo participando de manera activa en ella.

Fotografías 4.2.5 El juego de las palabras

Inicio



Fotografía 35. Explicación y entrega de las tarjetas.

Durante



Fotografía 36. Estructurando la frase en equipo.

Al final



Fotografía 37. Alumno estudiado leyendo la frase de su equipo.

4.3.1 Ámbito de intervención C: El trabajo en equipo como contenido.

En este último ámbito se describen las estrategias utilizadas para enseñar a los alumnos a autorganizarse como equipo, con el objetivo de que tengan una buena organización al momento de trabajar los contenidos que se llevaran a cabo durante las sesiones de clase. Es importante mencionar que por cuestiones de organización se sustituyó el nombre de “los cuadernos de equipo” por el de “la carpeta del equipo”; pero la estrategia y objetivo continuo siendo el mismo

4.3.1 El blanco y la diana.

Objetivo: Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del equipo.

Materiales: Cartulina de colores, marcadores, lápices, borrador, sacapuntas y regla

Antes de la actividad:

Se les pidió a los estudiantes que se agruparan en equipos de acuerdo a la clasificación sugerida por el programa; la clasificación realizada en conjunto con la maestra de grupo y utilizada en el ámbito B, en el cual se había trabajado con anterioridad. Una vez agrupados se les explicó en qué consistiría la actividad y se le entregó un “blanco” a cada equipo.

Durante la actividad:

Una vez organizados en equipos dividieron el “blanco” (ver anexo 10) en tantas partes como miembros tenga su equipo de base (cuatro o cinco) y cada uno eligió una parte del círculo.

El círculo central (la “diana”) se dejó vacío y al final de la actividad se escribió el nombre del equipo que se acordó entre todos los miembros.

En el círculo siguiente, cada uno escribió su nombre y su mejor cualidad o algo que más les guste, en el siguiente qué no les gusta. En el círculo posterior pusieron su asignatura favorita y finalmente la que no les gusta.

Al final:

Al terminar los miembros del equipo observaron y comentaron sobre los aspectos que tienen en común, a partir de ahí, en consenso, eligieron un nombre que identifique a su equipo y llenaron el círculo vacío. De manera voluntaria dos integrantes del equipo pasaron a presentar su blanco y su diana y explicaron el motivo por el cual decidieron ponerle ese nombre.

Resultados obtenidos:

Los alumnos trabajaron de buen agrado en la actividad y se observó que comentaron en equipo sus gustos, afecciones o asignaturas favoritas etc. Algunos equipos mostraron creatividad al momento de elegir el nombre por ejemplo utilizando sus iniciales de los integrantes (NIGEO), o de acuerdo a su asignatura favorita (Los Mexicanos) entre otros. El alumno estudiado participó en la actividad de buen agrado.

Fotografías 4.3.1 El Blanco y la Diana

Inicio



Fotografía 38. Alumno entregando el material.

Durante



Fotografía 39. Alumno estudiado realizando la actividad.



Fotografía 40. Alumno realizando la actividad.

Al final



Fotografía 41. Alumno presentando el trabajo de su equipo.



Fotografía 42. Productos.

4.3.2 La carpeta del equipo.

Objetivo: Diseñar un instrumento didáctico para ayudar al equipo de aprendizaje cooperativo a autorganizarse.

4.3.2.1 El nombre y el logotipo del equipo.

Materiales: Carpetas con broche, marcadores, colores, materiales para decorar, lápiz, borrador, sacapuntas, pegamento, tijeras

Antes de la actividad:

Se les pidió a los alumnos que se organicen en equipos para realizar la actividad, a cada equipo se les hizo entrega una carpeta y materiales para decorarla de manera tal que les identifique y les represente.

Durante la actividad:

En la portada de la carpeta, escribieron el nombre del equipo y la decoraron de manera colaborativa entre todos los integrantes.

Al final:

Se realizó un pequeño concurso para reconocer y premiar al equipo que realizó carpeta más bonita; se invitó para ser parte del jurado a la maestra de grupo y el maestro de educación especial.

Resultados obtenidos:

Los alumnos realizaron sus carpetas de manera colaborativa aportando sus ideas para decorarlas; se les observó relajados, contentos y motivados a lo largo de la actividad mostrando gusto por la misma. El alumno estudiado mostró mucho interés en la actividad y se le notó a gusto trabajando con sus compañeros de equipo.

4.3.2.2 Los nombres de los componentes del equipo.

Materiales: hojas blancas, lápiz, colores, marcadores, pegamento, materias para decorar.

Antes de la actividad:

Se les explicó a los alumnos que es importante que cada integrante del equipo se pueda identificar dentro del mismo, por lo tanto en una hoja blanca cada uno realizó una pequeña portada con su nombre.

Durante la actividad:

En una hoja cada integrante escribió su nombre y la decoró a su gusto; algunos colocaron también una fotografía y otros un “autorretrato”. De igual manera especificaron además, algunas características propias de cada miembro del equipo (aficiones, habilidades, gustos o preferencias), como una forma de mostrar la diversidad del equipo.

Al final:

Una vez que terminaron su portada se la presentaron a sus compañeros de equipo y la anexaron dentro de la carpeta.

Resultados obtenidos:

Los alumnos se mostraron entusiasmados en la realización de la portada con su nombre; se les dio la libertad de decorarla y diseñarla a su gusto, por lo tanto se mostraron motivados y concentrados. Todos los alumnos lograron concluir con la actividad y participaron de manera activa.

4.3.2.3 Cargos y funciones del equipo.

Materiales: Lámina de papel bond, hojas blancas y lápiz.

Antes de la actividad:

Se le entregó a cada equipo el formato de normas y funciones, se les presentó en una lámina de papel bond los cargos que deberá desempeñar cada integrante del equipo con sus respectivas responsabilidades.

Durante la actividad:

En una tabla los equipos consensuaron y concretaron los cargos y responsabilidades que cada integrante deberá tener como miembro del equipo lo cual distribuyeron, plasmaron y analizaron. Los cargos distribuidos son los siguientes: coordinador, ayudante de coordinador, secretario y responsable del material. (Véase anexo 11). En el equipo de cinco integrantes se determinó que habrá un ayudante de alguno de los cargos, con algunas de las funciones que se le fue asignada.

Al final:

Se le hizo saber que los cargos serán rotativos con el tiempo para que todos tengan la oportunidad de desempeñar alguna función, finalmente los integrantes se

comprometieron con ejercer su cargo con la responsabilidad debida y se anexó el formato a la carpeta del equipo.

Resultados obtenidos:

Desde el momento de concluir con la actividad se pudo observar que cada miembro comprendió y asumió el rol que le corresponde, por lo tanto fue fácil identificar y dirigirse a la persona con cierto cargo durante una situación determinada. El alumno estudiado asumió el cargo de secretario siendo él quien tomaba notas de las actividades a realizar, así como del llenado de formatos. Cuando no comprendía algo se acercaba a preguntar para informarse de lo que se tenía que hacer, se observó en él el sentido de la responsabilidad, siendo un partícipe activo en el desarrollo de las actividades.

4.3.2.4 Normas de funcionamiento.

Materiales: pizarrón, marcadores, lápices, hojas blancas, papel bond.

Antes de la actividad:

Se reflexionó sobre la necesidad de determinar unas normas comunes aprovechando alguno de los conflictos que surgieron en alguna sesión en la que han trabajado en equipos; se les pidió que en equipos piensen en alguna norma necesaria para funcionar dentro del mismo

Durante la actividad:

En esta parte de la actividad se utilizó la dinámica “El grupo nominal”.

Transcurrido cierto tiempo se les pidió que cada equipo dijera una norma en voz alta, mientras la maestra la anotó en la pizarra. A medida que fueron saliendo, se retocaron, ampliaron y matizaron las normas, se recogió de esta manera el punto de vista de todos los equipos. Al final de esta primera fase se tuvo una lista de normas propuestas entre todos los equipos.

En una segunda fase se invitó a todos los equipos que mencionen por orden de importancia, según el parecer del equipo todas las normas anotadas en la pizarra: con un 1, a la que consideraron más importante porque es más urgente que se cumplan para poder trabajar a gusto; con un 2, la siguiente, y así sucesivamente hasta que se determinó con el máximo de puntos la que ellos consideraron menos importante.

Luego se pusieron en común la puntuación realizada por cada equipo y la norma que obtuvo menos puntos entre todos los equipos fue la considerada como la más importante según la “urgencia” de su cumplimiento, y se anotó en primer lugar en la lista definitiva; en segundo lugar, la segunda en puntuación, y así sucesivamente hasta que se colocaron en el último lugar la que obtuvo más puntos que coincidió con la que el conjunto de equipos consideraron que no es tan urgente que se cumpla.

Al final:

En una lámina de papel bond se plasmaron en el orden definitivo las normas, las copiaron en una hoja blanca y la anexaron a la carpeta del equipo (véase anexo 12).

Resultados obtenidos:

Al principio de la actividad fue complicado llegar a un acuerdo, para formular las normas; se les comentó que no se trataba de imponer normas sino por el contrario se debía pensar en las que como equipo se deben cumplir para funcionar bien. El portavoz de cada equipo mencionó la norma que su equipo proponía y al final entre todos se reflexionó sobre la importancia de identificar la norma más urgente de cumplir. El alumno participó con su equipo proponiendo algunas normas.

4.3.2.5 Los Planes del Equipo.

Materiales: plantilla para el plan del equipo, lápices, carpeta del equipo.

Antes de la actividad:

Se le dio a cada equipo un formato de los planes que se deberán realizar a lo largo de un determinado tiempo, en este caso durante el segundo bimestre. Se le explicó en qué consistió el llenado de la plantilla (ver anexo 13).

Durante la actividad:

El coordinador del equipo leyó los objetivos propuestos, para trabajar a lo largo del bimestre; organizó el orden de participación de los integrantes y cada uno asumió un compromiso personal, mientras tanto el secretario lo plasmó en la plantilla y después cada uno firmó comprometiéndose a cumplir con su compromiso personal

Al final:

Los ayudantes de coordinador (portavoces) de manera general leyeron a todo el grupo los compromisos personales asumidos por los integrantes su equipo,

finalmente el encargado de materiales anexo a la carpeta la plantilla del plan de equipo y se la entregó a la maestra.

Resultados obtenidos:

Se realizó la primera plantilla del plan de equipo que se deberá seguir durante las próximas sesiones de trabajo, en la cual se plasmaron los objetivos del equipo y los compromisos personales. En esta pequeña actividad se pudo observar el ejercicio pleno de los cargos y funciones de cada integrante.

4.3.2.6 Los “Diarios de Sesiones”.

Materiales: formato del diario de sesiones, lápices y carpeta del equipo.

Antes de la actividad:

Se les entregó a los alumnos la plantilla del diario de sesiones que realizarán al final de cada sesión de trabajo en equipo (ver anexo 14) y se explicó la importancia de llevarla a cabo.

Durante la actividad:

De manera conjunta con la maestra se llenó la plantilla del diario de sesiones se explicó paso a paso la manera de llenar en cada apartado de acuerdo con la información requerida para complementarla, y se dio un ejemplo sobre cómo debería quedar la redacción, después los alumnos de manera individual hicieron la redacción del diario de alguna actividad que recuerden haber realizado durante la aplicación del este programa, reflexionaron sobre lo que hicieron y cómo lo hicieron.

Al final:

Todos los integrantes redactaron una sesión y de manera voluntaria tres alumnos leyeron a todo el grupo como quedó y entre todos se comentó sobre si faltó algún punto a tomar en cuenta.

Resultados obtenidos: con este ejercicio los alumnos obtuvieron una noción de como redactar los diarios que se realizaran en las sesiones posteriores, al alumno estudiado se le brindó apoyo individual para que logre llevar a cabo esta actividad, realizando ejercicios de redacción.

4.3.2.7 Las revisiones periódicas del equipo.

Materiales: formato de las revisiones periódicas de equipo, lápices, carpeta del equipo, plantilla de los planes de equipo.

Antes de la actividad:

Se le entregó a los equipos el formato de las revisiones periódicas (ver anexo 15), se explicó la manera de llenarlo y se dialogó sobre la importancia de evaluar los logros obtenidos en los planes del equipo.

Durante la actividad:

En equipo los alumnos reflexionaron y llenaron los diferentes apartados del que consta las revisiones periódicas: 1) como han ejercido cada cual su cargo, 2) el cumplimiento de los objetivos del equipo, 3) cumplimiento de los compromisos personales, 4) valoración global del trabajo en equipo. Analizaron el rendimiento general del funcionamiento del equipo.

Al final:

En plenaria, un integrante de cada equipo comentó al grupo sobre las respuestas plasmadas en la revisión del trabajo de su equipo, cómo consideraron que trabajaron, qué aspectos necesitan mejorar y qué es lo que han hecho bien hasta el momento.

Resultados obtenidos:

Con esta actividad los alumnos reconocieron las fortalezas y debilidades de su equipo, se concientizaron sobre los aspectos que necesitan mejorar. El alumno estudiado al ser partícipe de esta actividad, asumió compromisos personales para mejorar su rendimiento escolar, debido que ante el hecho de tener un cargo dentro del equipo permaneció atento a las actividades y solicitó ayuda a la maestra cuando lo necesito, todo lo anterior fue ante la responsabilidad del cargo que tenía (secretario), reconociendo los aspectos en los cuales necesita mejorar.

4.3.2.7.1 La evaluación del programa.

En este apartado del ámbito de intervención C del programa CA/AC, es cuando se realizó de manera específica la evaluación del mismo, pasando por los planes de equipo hasta culminar con las revisiones periódicas de los planes de equipo, que son la base para llevar a cabo la evaluación. Esta evaluación es de tipo cualitativa y formativa en la cual los miembros del equipo plasmaron los objetivos y compromisos asumidos durante un lapso de tiempo y después se analizaron qué es lo que hacen bien y en qué aspectos deben mejorar.

La evaluación del Programa CA/AC aplicado para lograr la inclusión educativa de un niño con dificultades de aprendizaje, se realizó mediante el análisis de las revisiones periódicas del equipo del alumno estudiado, divididas en dos dimensiones: el trabajo de equipo y el trabajo individual.

Analizando el trabajo del equipo y de acuerdo al plan que elaboraron, los integrantes distribuyeron los cargos de manera equitativa, asignándole al alumno estudiado el cargo de secretario. Comparando el plan del equipo con las respuestas observadas en este primer apartado de la revisión del trabajo en equipo se destaca lo siguiente: el coordinador necesita mejorar en la rapidez para terminar a tiempo las actividades, el ayudante de coordinador logró terminar a tiempo la tarea asignada, el secretario (alumno estudiado) necesita mejorar en la manera de comportarse, dejar de hacer relajo y concentrarse en la actividad, el responsable del material ha mostrado solidaridad para ayudar a sus compañeros.

Por lo tanto en esta primera parte de los cargos ejercidos, el equipo se encuentra en un nivel medio siendo un factor negativo la falta de atención de los integrantes.

En el apartado de los objetivos propuestos se pueden ver los siguientes: acabar los trabajos a tiempo, aprovechar el tiempo, progresar en los aprendizajes. En este apartado el equipo logró cumplir con todos ellos.

En los compromisos personales plasmaron lo siguiente: “no enojarme mucho, no molestarme con el equipo, no molestar a mis compañeros” (compromiso del alumno estudiado), no regañar. En cuanto a estos compromisos personales de igual manera lograron llevarlos bien (nivel aceptable- medio).

En el cuarto y último apartado lograron terminar los trabajos a tiempo, aprovecharon bien el tiempo, progresaron en su aprendizaje, todos los miembros del equipo se esforzaron lo suficiente, hicieron especialmente bien trabajar en equipo y deben mejorar en la manera de comportarse.

Finalmente según las observaciones realizadas durante el trabajo en equipo; lograron mostrar una actitud aceptable al momento de realizar las actividades, los integrantes hicieron participe al alumno estudiado en todas las actividades, lo apoyaron cuando necesitó ayuda, mientras tanto el alumno logró incluirse en la dinámica del equipo y del grupo en general, ante el hecho de tener responsabilidades dentro del equipo de trabajo.

En la dimensión individual de la evaluación del trabajo en equipo, se observó al alumno estudiado desde el momento que se inició con la aplicación del programa, lo cual se puede decir que al principio se mostró tímido e inseguro al momento de participar en clase, pero conforme se fueron desarrollando los diferentes ámbitos y al sentirse involucrado, apoyado y aceptado en todas las actividades logró mostrar una mejor actitud ante las tareas, se le vio motivado a participar en clase, incluso pidió la participación voluntaria y solicitó ayuda cuando la necesitó.

De manera general se puede determinar que el alumno estudiado se encuentra en proceso de incluirse en la dinámica del grupo, por lo tanto se debe continuar con la implementación del programa con el objetivo de que se sienta parte del grupo (acogido) y mejore su rendimiento escolar. Siempre y cuando se cuente con el apoyo de la maestra de grupo para continuar con los progresos.

Fotografías 4.3.2 La carpeta del equipo



Fotografía 43. Explicación de la actividad.



Fotografía 45. Carpeta del equipo.



Fotografía 46. Equipo del alumno estudiado.



Fotografía 47. Alumnos decorando su carpeta.



Fotografía 48. Entrega de material y explicación.



Fotografía 49. Portada de los alumnos.



Fotografía 50. Portada del alumno.



Fotografía 51. Explicación de los cargos y funciones.

Cargos que ejercerá cada cual	
Cargo Ejercido por:	Ejercido por:
Coordinador	Ernesto
Asistente del coordinador	Michele
Secretario	Sergio
Responsables del material	Kevin
Objetivos del equipo:	
Acabar los trabajos a tiempo	
Aprovechar el tiempo	
Progresar en los aprendizajes	
Esforzarnos todos	

Fotografía 52. Cargo y funcionamiento del equipo.



Fotografía 53. Llenado del formato de los planes de equipo.



Fotografía 54. Entrega y explicación de los planes de equipo.

Revisión del trabajo del equipo

1. Como ha ejercido cada cual su cargo

Cargo	Necesita mejorar porque	Lo ha hecho bien porque
Coordinador	por no haber	
Ayudante del coordinador		por haber
Secretario	por no haber	
Responsable del material		por haber

2. Hemos cumplido los objetivos del equipo

Objetivos propuestos	Si	No	Debemos mejorar porque
Acabar los trabajos	✓		
Apoyar al coordinador	✓		
Realizar los trabajos	✓		

3. Hemos cumplido los compromisos personales?
(NM = necesita mejorar; B = bien; MB = muy bueno)

Nombre	Compromiso personal	NM	B	MB
M. C. B. L.	Realizar los trabajos		✓	
M. C. B. L.	Apoyar al coordinador		✓	
M. C. B. L.	Realizar los trabajos		✓	

4. Valoración global del trabajo en equipo

	NM	B	MB
¿Hemos acabado los trabajos a tiempo?		✓	
¿Hemos aprovechado el tiempo?		✓	
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?		✓	
¿Todos los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?		✓	
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?		✓	
¿En qué debemos mejorar?		✓	

Fotografía 55. Revisiones del equipo del alumno estudiado.

PLANA DE EQUIPO

PLANTA PARA EL PLAN DE EQUIPO

1. Cargo que ejerció cada cual

Cargo	Nombre
Coordinador	
Ayudante del coordinador	
Secretario	
Responsable del material	

2. Objetivos del equipo

Objetivo	Realizado
1. Acabar los trabajos	✓
2. Apoyar al coordinador	✓
3. Realizar los trabajos	✓

3. Compromisos personales

Nombre	Compromiso personal	Realizado
M. C. B. L.	Realizar los trabajos	✓
M. C. B. L.	Apoyar al coordinador	✓
M. C. B. L.	Realizar los trabajos	✓

Fotografía 56. Plantilla de los planes de equipo.

Revisión del trabajo del equipo

1. Como ha ejercido cada cual su cargo

Cargo	¿Le ha resultado bien?	¿Necesita mejorar algo?
Coordinador	☒	☐
Apoyante del coordinador	☒	☐
Secretario	☒	☐
Responsable del material	☒	☐

2. ¿Hemos cumplido los objetivos del equipo?

Objetivos propuestos	Si	No	¿Debemos mejorar porque?
Acabar los trabajos a tiempo	☒	☐	
Aprovechar el tiempo	☒	☐	
Progresar en los aprendizajes	☒	☐	
Esforzarnos todos	☒	☐	

3. ¿Hemos cumplido los compromisos personales?

Nombre	NM	B	MB
Kevin	☒	☐	☐
Osman	☒	☐	☐
Enzo	☒	☐	☐
Enzo	☒	☐	☐

4. Valoración global del trabajo en equipo

¿Hemos acabado los trabajos a tiempo?	NM	B	MB
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐

5. ¿Todos los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?

¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?	NM	B	MB
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐
☒	☐	☐	☐

6. ¿Qué es lo que debemos mejorar?

☒ En el tiempo

Fotografía 57. Revisiones de los planes de equipo.

PLANTILLA PARA EL PLAN DEL EQUIPO

PLAN DE EQUIPO: PERIODO:

1. Cargo que ejercerá cada cual

Cargo Ejercido por:	Ejercido por:
Coordinador	Enzo
Apoyante del coordinador	Kevin
Secretario	Osman
Responsable del material	Enzo

2. Objetivos del equipo:

- Acabar los trabajos a tiempo
- Aprovechar el tiempo
- Progresar en los aprendizajes
- Esforzarnos todos

3. Compromisos personales

Compromiso personal	Nombre y firma
NO CARGAR MUCHO	Kevin
NO Molestarse con el equipo	Osman
NO molestarse con compañeros	Enzo
NO Regalar	Enzo

Fotografía 58. Plan de equipo del alumno estudiado.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión.

El programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC) permite la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje porque lo involucra en la dinámica del grupo, preparándolos para trabajar en los diferentes ámbitos de intervención, desde el ámbito A “cohesión de grupo”, pasando por el B “el trabajo en equipo como recurso” hasta llegar al ámbito C “el trabajo en equipo como contenido”.

Con la implementación de este programa, el alumno con dificultades de aprendizaje relacionadas al bajo rendimiento escolar a causa de factores extrínsecos, logró sentirse aceptado, motivado y estar en igualdad de oportunidades que sus compañeros y así lograr apropiarse de los mismos aprendizajes sin separarse de la dinámica del grupo- clase, de esta manera se impiden las etiquetas de exclusión.

Al aplicar el Programa CA/AC al alumno, se dio paso a la inclusión educativa en donde todos los miembros del grupo tienen las mismas oportunidades de apropiarse de los conocimientos, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. La exploración de estos tres ámbitos del programa permitió generar en el alumno mayor seguridad para participar de manera autónoma en las diferentes actividades, logrando comprender que es capaz de realizar las tareas por sí solo, mejorar su actitud, alcanzar cierto grado de motivación, generar un sentido de responsabilidad y pertenencia. Lo que le permitió trabajar de manera cooperativa.

Por otra parte, la implementación del programa no solamente benefició al alumno estudiado, sino por el contrario se extendió de manera general a todo el alumnado, del sexto grado.

5.2 Conclusiones.

Para la implementación del programa se contó con la ayuda del maestro de educación especial y la maestra de grupo, para la identificación de las necesidades que presentaba en ese momento el alumno con dificultades en el aprendizaje, llegando

en común acuerdo que dichas necesidades se derivan en cierta medida a la metodología utilizada por los maestros de grados anteriores, al poco interés de los padres en el aprovechamiento escolar del alumno, aunado todo esto a la falta de interés y motivación por parte del alumno.

A partir de las necesidades identificadas se seleccionaron y aplicaron del Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC), algunas estrategias de intervención que permitieron iniciar con el proceso de la inclusión educativa del alumno identificado.

Por lo tanto se llega a la conclusión de que con ayuda del programa CA/AC basado en el aprendizaje cooperativo, el alumno estudiado logró tener avances importantes en su rendimiento, superando algunas de sus dificultades que presentó al principio. De igual manera se avanzó en el proceso de inclusión del niño a la dinámica del grupo

Con lo anterior se puede decir que las estrategias del Programa CA/AC permitieron lograr la inclusión educativa de un alumno con dificultades de aprendizaje al grupo de sexto grado.

Se pudo hacer constar el proceso cualitativo aplicado al alumno y la presentación de los resultados obtenidos en las diferentes actividades del programa CA/AC, y reforzar el trabajo de los diferentes ámbitos de intervención.

5.3 Recomendaciones.

A la maestra de grupo:

Continuar trabajando con el programa CA/AC para alcanzar la inclusión plena del alumno, con la finalidad de reforzar los contenidos programáticos del sexto grado.

Emplear diversidad de materiales para motivar al alumno a involucrarse en las diferentes actividades.

Crear un lazo de comunicación con los padres de familia para hacerlos partícipes en el proceso de inclusión.

Registrar en el expediente del alumno los avances o dificultades observadas durante el desarrollo de las actividades.

A los maestros de educación especial:

Trabajar de manera colaborativa con los implicados en la educación del alumno (maestro de grupo – padres de familia), concientizándolos sobre la importancia de participar en la inclusión, reuniendo esfuerzos para minimizar dificultades.

Brindar los apoyos necesarios dentro del aula regular sin separarlo de la dinámica del grupo.

En coordinación con la maestra de grupo continuar con la implementación del Programa CA/AC.

Realizar en conjunto con la maestra de grupo las adecuaciones a la metodología que se aplica normalmente en el grupo de sexto grado.

A los directores de los distintos niveles educativos:

Sugerir en los niveles de preescolar, primaria y secundaria implementar el programa CA/AC, para evitar la exclusión de los alumnos que por sus características personales no han logrado incluirse dentro del grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanchard, M y Muzas, D (1999). *Adecuaciones Curriculares*. Ed: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas Vizconde de Matamala. Depósito Legal. M-16382/1999. Madrid.
- Brown, L., Nietupski, J. y Hamre-Nieupski, S. (1987): "*Criterios de funcionalidad* en J.L. Ortega y J.L. Matson (Comp.): *Reseña actual en integración escolar*. Documentos de Educación Especial, núm. 7, Barcelona.
- Fundación Par (2010). *Escuelas Inclusivas un camino para construir en todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad*, ed: primera. Ed. fundación par, Buenos Aires, Argentina.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós. Buenos Aires:
- Llanos, Silva. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Ed: Cesip, Deposito Legal en la Biblioteca Nacional de Perú: 2006-8514. Lima Perú.
- Pujolàs, P. (2011). VI *Jornada de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Ed: Rosa Blanco, OREAL/ UNESCO. Santiago de Chile.
- Romero, J.F, y Lavigne, R (2005). *Dificultades de aprendizaje: unificación de Criterios Diagnósticos (vol. 1)*. Ed: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa. Depósito Legal: SE-2752/2005. Andalucía.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa*. Ed: Oficina para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad. México, D.F.
- Secretaria de Educación Pública (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, ed. Primera. Ed: Secretaria de Educación Pública. México, D.F.
- Secretaria de Educación Pública (2010). *Guía para facilitar la Inclusión de Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad*. Ed: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e innovación Educativa

de la Subsecretaría de Educación Básica, en Coordinación con el Banco de México. México, D.F.

Stainback, S. y Stainback, W (1992). *Aulas inclusivas*. Ed: Narcea, España.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Ed: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, Ministerio de Educación y Ciencia. Salamanca España.

REFERENCIAS DE INTERNET

Diario Oficial de la Federación, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

(1993). *Ley General de Educación* reformado en 2015. México D. F. (Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_200415.pdf)

Google.com.mx (2012). *Glosario de Educación Especial, Programa Nacional de Fortaleciendo de la Educación Especial*. México. (Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario_final.pdf)

Pujolàs, P. y Lagos J (s/f). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*. Barcelona (Disponible en: <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>)

Rubio, F (2009). *Principio de Normalización, Inclusión e Integración Educativa*. Ed: Revista Digital, Innovación y Experiencias educativas n°19, Depósito Legal GR2922/2007. Andalucía. (Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf)

Secretaría de Gobernación (2014). *Constitución Política Mexicana*, ed: Vigésima primera. Ed: Secretaría de Gobernación. México. D.F. (disponible en: http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)

ANEXOS

Anexo 1 La Entrevista

1. ¿CÓMO TE LLAMAS?
2. ¿CUÁNTOS AÑOS TIENES?
3. ¿CUÁL ES TU PASATIEMPO FAVORITO?
4. ¿CUÁL ES TU DEPORTE FAVORITO?
5. ¿CUÁL ES TU COMIDA FAVORITA?
6. ¿CUÁL ES EL COLOR QUE MÁS TE GUSTA?
7. ¿CUÁL ES LA ASIGNATURA PREFERIDA?
8. ¿QUÉ ES LO QUE SABES HACER?
9. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE TU PERSONALIDAD?
10. ¿CONOCES TUS DEFECTOS? ¿CUÁLES SON?
11. ¿TE GUSTARÍA CAMBIAR ALGO DE TU PERSONALIDAD? ¿QUÉ?
12. ¿QUÉ TE GUSTARÍA SER CUANDO SEAS GRANDE?

Anexo 2. Fichas para formar parejas

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30

Anexo 3. Lectura del juego de la NASA

“Un grupo de cinco astronautas ha tenido un accidente con su nave espacial en la Luna y ha tenido que abandonarla. Tienen que recorrer a pie una distancia de 300 Km, hasta llegar a otra nave que les llevará a la Tierra.

De todo el material que tenían en la nave sólo han podido aprovechar 15 objetos que encontraran en el cuadro adjunto (anexo 5). Su supervivencia depende de saber decidir y seleccionar los objetos más imprescindibles y que más útiles les puedan ser para el trayecto a pie que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave, que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. De la preferencia que den a unos objetos o a otros depende la salvación del grupo de astronautas”.

Anexo 4. Plantilla del juego de la NASA.

OBJETOS	1	2	D I F E R E N C I A "A"	3	4	D I F E R E N C I A "B"
	Pre clasificación individual	Clasificación de la NASA		Clasificación del grupo	Clasificación de la NASA	
Una lata de alimentos, concentrados						
20 m. de cuerda de nylon.						
30 metros cuadrados de ropa de Paracaídas.						
Un fogón portátil.						
Dos pistolas de 7.65 mm						
Una lata de leche en polvo.						
Dos bombonas de oxígeno de 50 litros.						
Un mapa estelar.						
Un bote neumático con botellas de CO2.						
Una brújula magnética.						
20 litros de Agua.						
4 Cartuchos de señales de vida que se queman en el vacío.						
Maletín de primeros auxilios.						
Un receptor- emisor de onda ultrasónica						
TOTAL "A"				TOTAL "B"		

Anexo 5 Clasificación según la NASA.

Orden	Objeto	Justificación
1	Bombonas de oxígeno.	Necesarias para la respiración
2	Agua.	Para evitar la deshidratación debido a la transpiración.
3	Un mapa estelar.	Uno de los medios más necesarios para orientarse en el espacio.
4	Alimentos concentrados.	Necesarios para la alimentación diaria.
5	Receptor y emisor FM.	Muy útil para pedir ayuda y comunicarse con la nave.
6	20 m. de cuerda de nylon.	Útil para arrastrar los heridos e intentar transportarlos.
7	Maletín primeros auxilios.	Muy útil en casos de accidente
8	Ropa de paracaídas.	Útil para protegerse del sol.
9	Bote con botellas CO2.	Pueden ser útiles para superar simas.
10	Cartuchos de señales.	Útiles para que les puedan ver desde la nave.
11	Pistolas de 7,65 mm.	Con ellas se puede intentar prender impulso por reacción.
12	Leche en polvo.	Alimento útil mezclado con agua.
13	Fogón portátil.	Útil en la parte de la luna no iluminada por el sol.
14	Brújula magnética.	Inútil porque no hay campo magnético en la luna.
15	Cerillas.	Inútiles porque no hay oxígeno en la luna.

Anexo 6. Cuestionario para la autoevaluación del equipo

1. ¿Han participado todos en el trabajo del equipo?
2. ¿Ha habido alguien que haya intervenido demasiado?
3. ¿Hubo alguien que haya bloqueado la participación de los otros miembros del equipo?
4. ¿Hablaban todos a la vez?
5. ¿Todos escuchaban al que estaba hablando?
6. ¿Se desviaron del trabajo a hacer alguna vez?
7. ¿Qué estrategia utilizaron para tomar decisiones: por consenso, por votación, ha habido alguien que ha impuesto su opinión?
8. ¿Ayudaron a alguien cuando se los han pedido?
9. ¿Hubo buena relación entre todos los miembros del equipo?
10. ¿Están satisfechos con el trabajo que realizaron?
11. ¿Qué dificultades tuvieron?
12. ¿Cómo lo solucionaron?
13. Conclusiones y sugerencias para el próximo trabajo en equipo.

Anexo 7. Conformación de equipo cooperativo

Una manera habitual de proceder para formar los equipos de base es la siguiente: se distribuyen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En la columna de un extremo se coloca una cuarta parte de los alumnos (tantos como equipos de cuatro alumnos queremos formar, es decir, la cantidad que resulta de dividir por cuatro el número total de alumnos), procurando colocar en esta columna los alumnos más capaces en todos sentidos (no solo los que tengan un rendimiento más alto, sino también los más motivados, los más capaces de ilusionar y animar a los demás, de “estirar” al equipo). En la columna del otro extremo se coloca la cuarta parte de alumnos más “necesitados” de ayuda. En la columna del centro se colocan las dos cuartas partes restantes (la otra mitad del grupo clase). Cada equipo se forma con un alumno de la primera columna, dos de la columna del centro y uno de la tercera columna, procurando, además, que se dé un equilibrio en las demás variables: género, etnia, etc.

Alumnos capaces	Alumnos restantes	Necesitados de ayuda

Anexo 8. Texto introductorio.

Antes que las computadoras y el internet tuvieran gran privilegio dentro de la comunicación humana, las cartas cumplieron uno de los requisitos fundamentales para que los hombres se pudieran comunicar a lugares lejanos, a unos cuantos kilómetros o escasos metros de distancia.

El instrumento necesario era constituido por una hoja de papel, pluma y tinta. Este ejercicio debió ser desde un principio una práctica ligera donde se escribían las palabras necesarias para transmitir mensajes urgentes o comunicados de extrema amistad.

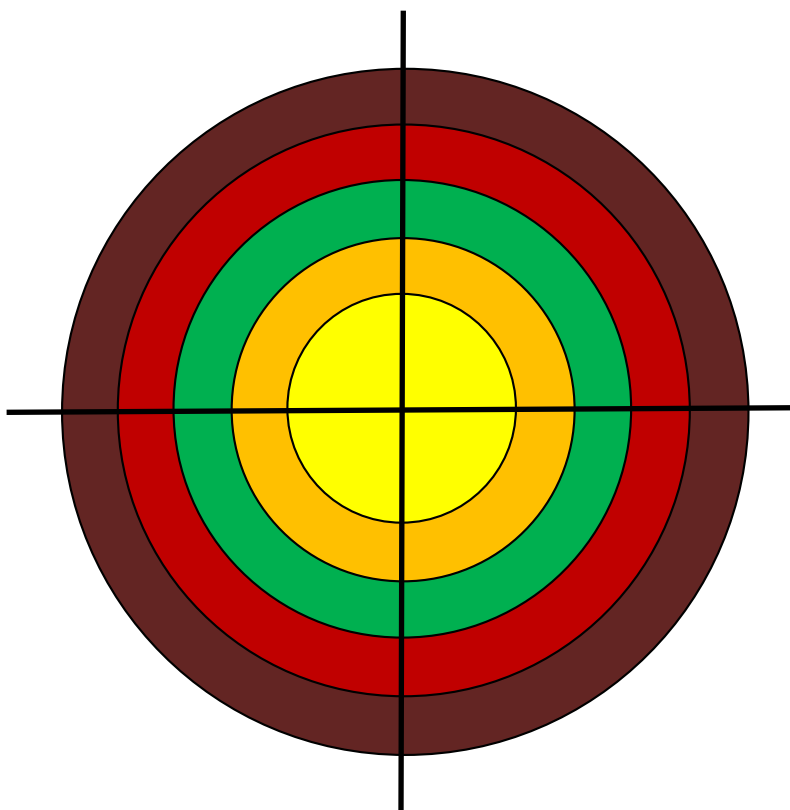
Con el tiempo la carta se convirtió en un medio de comunicación fuerte y de gran valor por ser el único medio definitivo que podía comprobar hechos, que se describían con puño y letra. La letra escrita empezó a cobrar el significado que hasta estos días conserva.

Quizá la comunicación postal que más ha tenido trascendencia durante toda la historia de las letras ha sido aquella que tiene que ver con los sentimientos humanos: las cartas dirigidas a los amigos donde se les comunica el dolor por la pérdida de un ser amado; la carta de un hijo que escribe a sus padres de algún lugar lejano; la contestación de los padres donde confiesan a sus hijos como los extrañan; la correspondencia que sostiene un condenado a muerte desde su celda con la mujer que ama, con letra temblorosa; la expresión escrita de una pena.

Anexo 9. Cuestionario de evaluación

1. ¿Qué es una carta?
2. ¿Cuáles son las partes que debe tener una carta?
3. ¿Qué es un correo electrónico?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre una carta y un correo electrónico?
5. Si tuvieras que enviar un mensaje a un amigo ¿cuál medio utilizarías una carta o un correo electrónico? ¿Porque?

Anexo 10. El Blanco y la Diana.



Anexo 11. Cargos y funciones.

CARGO	FUNCIÓN
Coordinador o coordinadora	Modera las actividades: controla que se sigan los pasos de la estructura utilizada. Es el portavoz del equipo
Secretario o secretaria	Controla el tono de voz Toma notas y rellena las hojas del equipo
Ayudante	Ayuda al que lo necesite Ejerce el cargo del compañero que está ausente
Responsable del material	Cuida el material del equipo Controla que no se pierda el tiempo

Anexo 12. Normas de funcionamiento.

- 1. Respetar lo que digan los demás.**
- 2. Dialogar y ponerse de acuerdo siempre.**
- 3. Presentar los trabajos a tiempo y bien.**
- 4. No pelearnos y llevarnos muy bien.**
- 5. No dejar de lado a quien sabe menos.**
- 6. Que cada cual haga su trabajo y lo que le toque.**
- 7. Pedir las cosas con educación.**
- 8. No hablar demasiado.**
- 9. Limpiar la mesa y tratar con cuidado el material.**
- 10. Animarnos.**

Anexo 13. Plantilla del plan de equipo

PLAN DE EQUIPO:		PERÍODO:
1.- Cargo que ejercerá cada cual		
Cargo:	Ejercido por:	
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Respondes. del material		
2.- Objetivos del equipo:		
1. Acabar los trabajos a tiempo 2. Aprovechar el tiempo 3. Progresar en los aprendizajes 4. Esforzarnos todos		
3. Compromisos personales		
Compromiso personal	Nombre y firma	

Anexo 14. Los diarios de sesiones

Fecha :	Periodo o bimestre:
Nombre del equipo: Grado:	Integrantes del equipo:
Nombre de la actividad: Asignatura:	
Descripción de la actividad:	
Nombre y firma del secretario:	

Anexo 15. Revisión del trabajo del equipo

1. Como ha ejercido cada cual su cargo

Cargo	Necesita mejorar porque...	Lo ha hecho bien Porque
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Responsable del material		

2. Hemos cumplido los objetivos del equipo

Objetivos propuestos	Si	No	Debemos mejorar porque

3. ¿Hemos cumplido los compromisos personales?

(NM = necesita mejorar; B = bien; MB = muy bueno)

Nombre	Compromiso personal	NM	B	MB

4. Valoración global del trabajo en equipo

¿Hemos acabado los trabajos a tiempo?	NM	B	MB
¿Hemos aprovechado el tiempo?			
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
¿Todos los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?			
¿En qué debemos mejorar?			