



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 D. F. CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**“COMPETENCIAS DOCENTES PARA APRENDER JUNTOS, PARTICIPAR,
COOPERAR E INCLUIR, CON NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

LIC. MARTHA YADIRA CRUZ GUTIERREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

Ciudad de México 2016

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 27 de enero de 2016.

**LIC. MARTHA YARIDA CRUZ GUTIÉRREZ.
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 TESIS
TITULADA:

**"COMPETENCIAS DOCENTES PARA APRENDER JUNTOS, PARTICIPAR,
COOPERAR E INCLUIR, CON NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS"**

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA
RIVA LARA, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS
ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE
LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA
EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**DR. VICENTE PAZ RUIZ
RESPONSABLE DE LA DIRECCIÓN**

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Recostada en sus piernas ella acariciaba mi cabello y me decía todo va a estar bien, no tengan miedo siempre voy a estar con ustedes. Cumple todos tus sueños!... Mamá.

A quien ha prometido esperarme el día de mi partida, no importa cuándo, no importa dónde... Sócrates.

A ustedes quienes me han enseñado el significado de la verdadera entrega y han confiado siempre en mí, aunque muchas veces me he equivocado... Papá, Dasha, Kara, Thyra y Zena.

A ella que siempre ha estado a mi lado, incondicional y fiel... Geo.

A mi compañero de vida, un corazón noble que me hace dar lo mejor de mí cada día... Guillermo.

A quien ha sido mi guía en este camino, siempre apoyándome en todo momento y dándome sus consejos. Gracias por ser tan buena persona conmigo... Dra. María de Jesús de la Riva Lara.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.....	8
Políticas educativas en la educación básica en México	14
La Reforma Integral de la Educación Básica.....	17
Investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo.....	21
Competencias docentes y aprendizaje cooperativo.....	28
2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA INCLUIR Y ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA	34
La diversidad desde el ambiente educativo	35
Principios de la pedagogía de la diferencia para atender a la diversidad	38
Competencias docentes para la atención a la diversidad.....	39
Educación inclusiva	42
Inclusión	43
La escuela inclusiva	44
Aulas inclusivas.....	46
Aprendizaje Cooperativo.....	49
Fundamentación teórica del Aprendizaje Cooperativo.....	51
Matriz de categorías	55
3. CÓMO ABORDAR EL PROBLEMA DE LOS NIÑOS EXCLUIDOS POR <i>BAJO</i> <i>RENDIMIENTO</i>.....	59
La metodología cualitativa.....	60
Problema de Investigación.....	64
Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para construir el objeto de estudio	66
Trabajo de campo.....	67
3.1 Observación del grupo durante la clase	68
3.2 Diario de campo y videgrabaciones de las sesiones de regularización con los alumnos Ja. y Jo.....	70
3.3 Entrevistas a la docente de grupo, a la alumna Ja. y a la madre de familia.....	81
3.4 Cuestionarios sobre atención a diversidad.....	85
Cuestionario a maestra de grupo sobre diversidad	86

Madres de familia	87
Alumnos dentro del aula.....	89
3.5 Cuestionario sobre las prácticas que realizan para el aprendizaje cooperativo.....	91
Cuestionario a alumnos, lo que piensan del trabajo en equipo.....	94
3.6 La construcción del Objeto de Estudio de la investigación.....	98
4. UN CASO QUE CONTRASTA, UNA DOCENTE COMPETENTE,	
APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS.....	102
4.1 Mediación Docente	102
Sesión 1	104
Sesión 2.....	112
4.2 Aprendizaje cooperativo.....	119
4.3 Aula Inclusiva.....	122
4.4 Entrevistas a los alumnos y la docente de la escuela #2.	125
CONCLUSIONES.....	132
REFERENCIAS.....	144
ANEXOS.....	153

INTRODUCCIÓN

En México la Reforma de la Educación Básica reconoce a la educación como un derecho humano, se organiza con base a competencias, propone el trabajo colaborativo y se caracteriza por ser inclusiva. Ser inclusiva implica que la educación es un proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y compañeras de su grupo, pues se atiende las necesidades de todos. En la escuela todos deben estar a gusto y sentirse seguros. La ansiedad, el miedo al fracaso y al ridículo no deben tener lugar.

Sin embargo, en la práctica encontramos estudiantes poco motivados a quienes se les dificulta interactuar con sus compañeros, que no les agrada la escuela, que no se sienten acogidos y a los que se les dificulta el aprendizaje. También encontramos docentes que muestran irritación hacia los niños cuando estos no realizan las actividades tal como se les indica o ante los que manifiestan “problemas de conducta”; cuestiones que difícilmente pueden atender de manera individual dada la gran cantidad de estudiantes que tienen. En consecuencia esos alumnos se rezagan y no siguen el ritmo del grupo. La cuestión que estas problemáticas plantean es ubicar, en el caso de *las barreras para el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia*, se refieren a los problemas originados en su hogar, a las características propias de su “estilo de aprendizaje”, a las competencias de la docente de grupo que no sabe cómo organizar a los alumnos o no se le facilita la interacción con estos. O bien, las barreras son parte de la dinámica institucional del nivel escolar o del centro educativo donde no se fomenta la interacción entre pares, la colaboración ni la cooperación, o que en complicidad con los padres de familia, se enfoca hacia los estándares de aprendizaje de contenidos en menoscabo de otros aprendizajes igual de importantes.

En el plan de estudios de la Educación Básica en México (SEP, 2011) se subraya que la escuela debe reconocer, respetar, apreciar y valorar la diversidad de capacidades de los estudiantes como seres humanos. En esta tesis se considera que la escuela debe acoger las diferencias aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales de los alumnos. Los maestros deben organizar y animar situaciones de aprendizaje que formalicen la progresión de los

niños en el intercambio de ideas y con el esfuerzo que se hace por contribuir al aprendizaje de los otros. Por ello la organización de este trabajo se divide en:

El Capítulo 1 donde se contextualiza la Educación Básica como Derecho Humano desde la política educativa Internacional y Nacional, dando énfasis al aspecto de las Competencias docentes y la Inclusión. En el Capítulo 2 se desarrollan los conceptos de diversidad desde la Pedagogía de la Diferencia y se subrayan cuáles son las competencias que los docentes deben aplicar para lograr un aula inclusiva a través del aprendizaje cooperativo.

En el capítulo 3 se realiza el trabajo de campo correspondiente al caso de la escuela #1, donde el aula observada se caracteriza por actividades individuales y homogéneas sin tomar en consideración las necesidades de los alumnos. La información se triangula con las entrevistas de alumnos, docentes y madres de familia de tal manera que se consideran sus expectativas, percepciones, acuerdos y desacuerdos. Se analiza desde la perspectiva de la Reforma que subraya que el aprendizaje se debe dar de manera colaborativa, pero hay poco trabajo colaborativo y muy poco cooperativo.

En el Capítulo 4 se contrasta con el caso de la escuela #2 donde si bien es de un nivel escolar previo, las sesiones son con alumnos de edad semejante. En esta escuela se observa que se acoge a los estudiantes, que la docente es empática y organiza actividades desde el aprendizaje cooperativo manifestando así que valora la diversidad. En esta tesis se entiende que además de la necesidad de producir algo juntos para saber, los alumnos y sus maestros necesitan el diálogo y la afectividad pues su desarrollo depende del trabajo con los Otros, por lo que el contraste entre los dos casos muestra que las barreras para el aprendizaje se relacionan directamente con las competencias de los docentes y la dinámica propia de los centros escolares.

1. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Vivimos en un mundo globalizado y no se trata solamente de una globalización de la economía, sino también de la política y de la cultura. Concebimos por globalización, -un proceso del cual como dice Melucci lo que conocemos empíricamente no encaja apropiadamente a los paradigmas de la modernidad disponibles-, entendemos la planetarización del sistema donde la frontera espacio-temporal es una; esto es, para el mundo existe un solo espacio, donde los problemas que surgen en un lugar específico tienen efecto sobre el resto del sistema de interdependencia global. No hay tiempo más allá del tiempo interno del sistema, porque no hay sociedad que nos espere en el futuro, *“salvo aquélla que seamos capaces, o no, de construir; mejor aún, en la cual ya estamos inmersos; sólo aquélla que podamos hacer existir desde ahora, dentro de las tensiones del equilibrio sistémico”* (Melucci 1996; citado en Maya, 1998: 22).

Los impulsores de la globalización son los países capitalistas desarrollados, es decir; las naciones dominantes. Esta tendencia se ha involucrado hoy en día en las actividades del hombre, por ejemplo: en las relaciones comerciales como el turismo y la comunicación; así mismo la política con base en un sistema de reglas para la solución de conflictos. Los efectos de la globalización en el ámbito educativo son evidentes, ya que los países desarrollados tienen altos niveles en educación. En donde éste, que no es más que un proceso histórico de integración económica y que desarrolla las fuerzas productivas, sobre todo en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones, ha tenido impactos en posiblemente todos los ámbitos de la sociedad y uno de ellos es la educación. México es un país en vías de desarrollo de tal manera que éste debe adecuarse al nivel de educación requerido por los países desarrollados, en donde las políticas educativas que son regidas por modelos extranjeros, como el Banco Mundial y otros organismos internacionales dictan cómo debe ser impartida la educación y los contenidos que debe cubrir. Conforme el proceso de globalización se va desarrollando, se debe poner énfasis en controlar y aumentar la calidad de la producción dentro del mundo de la economía y el trabajo, por lo cual se requiere la elevación de la productividad de los recursos humanos.

Con referencia a lo anterior, de acuerdo a Bauman (2005) quien hace mención a Myers (1960) el cual observó la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso, es decir: cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue”, completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: <<¿Dónde recibió usted su educación?>>, esperando la respuesta: <<En tal o cual universidad>>. La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: en suma, todo aquello que necesitaba saber, es decir, que se le exigía para obtener un determinado empleo (Myers, 1960: 262).

El fenómeno de la globalización es un hecho que no se puede negar; como contexto general se impone en todos los ámbitos y el educativo no es la excepción. Por esta causa es importante como menciona Sagastizabal, re-conocer la cultura del contexto, en las sociedades complejas no hay contextos homogéneos ni estáticos.

El dinamismo de los cambios obliga a volver a conocer con profundidad el contexto en el cual está operando la escuela. No sólo el medio –la ciudad, el barrio o el pueblo y el paraje en el que está ubicada geográficamente la escuela-, sino también la cultura del o de los grupos socioculturales de los cuales proviene la matrícula que ella tiene (Sagastizabal, 2009: 85).

En el caso de México ¿éstas políticas educativas están pensadas en el contexto de nuestras escuelas?, ¿en el ámbito en que se desenvuelven los alumnos? o ¿toman en consideración las necesidades del mismo?. Como podemos ver estas políticas están hechas para contextos internacionales el cual es muy diferente al nuestro, la educación es algo que se alcanza para insertarse al mundo laboral y de esta manera obtener un empleo, en donde hoy por hoy ésta carece de un compromiso y se vuelve algo desechable. Hoy en día se está trabajando para cubrir y conseguir totalmente una “*educación para todos*”, la cual responda a las

necesidades de cada uno de los alumnos, con su independencia de naturaleza o grado de necesidad que presente.

Los sistemas educativos como elementos integrantes de la modernidad están sujetos a transformaciones, por esta razón han ido conformando un nuevo modelo educativo de desarrollo como un camino hacia la innovación. De tal manera que la educación está descrita en la legislación como un derecho y una obligación de los ciudadanos; a través de la cual se desarrollan las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán la vida del individuo.

Es por ello que a través del tiempo se han adoptado medidas, en donde éstas han sido establecidas a partir de políticas educativas las cuales son definidas como, *“aquella que alude tanto a la acción del gobierno de un país en materia de educación y enseñanza, como a aquella rama de la ciencia política que se ocupa de estudiar esa acción”* (García, 1996: 478). Éstas políticas son normas que señalan los gobiernos para los países, con la finalidad de mejorar el nivel de desarrollo educativo, político y económico, por tanto; haremos un recorrido tanto en las políticas educativas mundiales y mexicanas, visualizando las transformaciones que han tenido al paso del tiempo, para comprender mejor el panorama que estamos viviendo en nuestros días.

Partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual estipula en su Artículo 26 que *“toda persona tiene derecho a la educación”*; se han especificado a partir de ella numerosos encuentros a nivel mundial como: La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) y el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000). Estos encuentros decretan la educación como un derecho para todas las personas, hombres y mujeres de todas las edades; aseguran este derecho independientemente de las diferencias particulares de las personas, garantizan la calidad educativa, recapacitan sobre la existencia de la desigualdad, la exclusión y la discriminación, teniendo presente al mismo tiempo que el primer paso para ejercer el derecho a la educación es tener acceso a la misma. A continuación, se hace referencia a los

encuentros anteriormente citados desde la perspectiva de una educación *sin exclusiones*, a través del acceso de oportunidades en donde el docente reflexione sobre las nuevas prácticas educativas, teniendo conciencia de los retos educativos en el ámbito de la atención a la diversidad.

En 1990, tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En él fueron aprobados unánimemente la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), la cual establece una visión de conjunto: universalizar el acceso de todos los niños, jóvenes y adultos y fomentar la equidad. Se trata de identificar activamente los obstáculos que tienen que enfrentar algunos grupos para acceder a las oportunidades educativas. También es cuestión de identificar todos los recursos disponibles a nivel nacional y de la comunidad y de ponerlos en juego para superar esos obstáculos (UNESCO, 2008: 12). Es a partir de éste movimiento internacional donde se estipulan acuerdos para promover una reforma profunda en los sistemas educativos de todo el mundo y se pretende establecer la educación como derecho de todos.

En el año 1994, estos planteamientos se hacen más específicos en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aunque la atención inmediata de la Conferencia de Salamanca se centró en las necesidades educativas especiales, la conclusión fue: que las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria (UNESCO, 2008: 13). En ella se busca ofrecer educación de calidad con igualdad de oportunidades y con equidad a las personas con necesidades educativas especiales *con o sin discapacidad*, en un marco de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales. En donde el Estado debe proveer a los ciudadanos unos servicios que a su vez son útiles a todos y, en este contexto, se formula el concepto de *normalización* bajo el principio de que *“se deben facilitar condiciones de vida normales a las personas con retrasos o deficiencias, es decir, las mismas con las que pueden contar todos los ciudadanos”* (UNICEF, 2000: 15).

“Para impartir una educación de calidad, hay que prestar atención al contenido del programa de estudios, el carácter de la enseñanza y la calidad del entorno de aprendizaje. Entraña la necesidad de crear entornos de aprendizaje flexibles, eficaces y respetuosos que sean receptivos a las necesidades de todos los niños” (UNESCO, 2008: 33). Por otro lado, la equidad en educación consiste en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. Así, *“equidad educativa refiere a tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes”* (UNESCO, 2002).

En 1996, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Presentó un proceso de aprendizaje innovador, visto desde la calidad educativa a partir de 4 principios básicos, que según este informe; en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996: 96). Estos principios o pilares de la educación han sido hasta el momento, hoy en día los que han encaminado de alguna manera la calidad educativa.

En el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el que se aprobó el Marco de Acción de Dakar. Los países que anteriormente participaron en Jomtien contrajeron colectivamente, en nombre de la comunidad internacional, el compromiso de lograr la educación básica *“para todos los ciudadanos y todas las sociedades”* (Dakar, 2000: 3). La importancia que tuvo este foro radica en que instaura una educación de calidad para el año 2015, la cual constituye el núcleo de la educación, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y asegurar el acceso a la misma.

En el Cuadro 1 se muestran los encuentros a nivel mundial anteriormente citados destacando la necesidad de que el aprendizaje en la escuela se dé en una ambiente de intercambio social.

Cuadro 1

Relación de Encuentros a nivel mundial con el aprendizaje como un proceso social

Encuentros a nivel mundial	Relación con el aprendizaje como un proceso social
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990).	Artículo VI. Valorizar el ambiente para el aprendizaje. <i>El aprendizaje no se produce en aislamiento.</i> Las sociedades, en consecuencia, deben asegurar que todos los que aprendan reciban nutrición, atención de salud y el apoyo general –físico y emocional– que necesitan para participar activamente y obtener beneficios de su educación. Los conocimientos y las destrezas que mejorarán el ambiente de aprendizaje de los niños deberán integrarse con los programas de aprendizaje para adultos de la comunidad. La educación de los niños y la de sus padres –u otras personas encargadas de ellos– se apoyan mutuamente y esta interacción debería usarse para crear, para todos, un ambiente de aprendizaje de calidez y vitalidad. (UNESCO, 1990: 12).
Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994).	El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que <i>todos los niños deben aprender juntos</i> , siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (UNESCO, 1994: 11,12).
Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996).	<i>Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás</i> en todas las actividades humanas (Delors, 1996: 96).
Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000).	En el medio escolar, el contenido, los procesos y el contexto de la educación no deben tener el menor sesgo sexista, sino fomentar y apoyar la igualdad y el respeto. Están aquí comprendidos los comportamientos y las actitudes de los docentes, el programa de estudios y los libros de texto, y las <i>interacciones entre los alumnos</i> (Dakar, 2000: 20).

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (1990 y 1994), Delors (1996) y Dakar (2000).

Se observa entonces la preocupación de las instancias internacionales porque el aprendizaje no se dé en aislamiento, sino de entender que los niños deben aprender a vivir juntos, participar, aprender y cooperar con los otros. Por tanto es importante que los educadores se enfoquen en sus interacciones.

Como podemos observar hablar de aprender juntos, aprender de manera cooperativa no es algo nuevo; “*el aprendizaje, aunque es un fenómeno individual, se da en un marco social de relaciones*” (Ferreiro y Espino, 2009: 27), lo cual ha estado presente a lo largo del tiempo y hacerlo evidente en estos encuentros no ha sido la excepción. El aprendizaje no se produce en aislamiento, todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible,

haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Si entendemos que el aprendizaje cooperativo es aquel que fomenta relaciones positivas entre los estudiantes, los cuales desarrollaran la capacidad de enseñarse unos a otros a la hora de aprender creando de esta manera un aprendizaje eficaz a través de la cooperación; los organismos internacionales han priorizado la importancia de éste como un medio que los maestros deben utilizar para que en el ámbito escolar, se fomenten las interacciones entre los alumnos, en donde éstos participen y cooperen con los demás en todas las actividades humanas para favorecer su desarrollo personal y social.

Políticas educativas en la educación básica en México

A lo largo de su historia, México le ha conferido a la educación un papel de vital importancia, en donde el acceso a ésta sin duda alguna ha sido la prioridad para brindar oportunidades educativas a todos los mexicanos y de esta manera aumente la escolaridad en nuestro país.

El Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012), estipula que *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación”*, brindando con ello la igualdad de oportunidades para potenciar el desarrollo del ser humano. Es a partir de esta disposición que para reformar el sistema educativo de nuestro país se han generado planes y proyectos educativos como: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (Secretaría de Educación Pública, 1992), La Ley General de Educación de 1993 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010), El Plan Nacional de Desarrollo de 2007 (Poder Ejecutivo Federal, 2007) y La Alianza por la Calidad de Educación de 2008 (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2008). Los anteriores señalan que se debe contribuir el desarrollo integral del individuo, elevar la calidad de la educación pública, brindar igualdad de oportunidades educativas y transformar el sistema educativo nacional.

A continuación, se presentan los antecedentes políticos de la educación básica en México, señalando los puntos principales que llevaron a cabo éstos para el mejoramiento de la educación.

En el año 1992, el propósito fundamental del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica está inspirado por elevar la calidad de la educación pública. Del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudios tendientes a una mayor calidad y, a través de mejores escuelas públicas, se establecerán referentes de una mayor jerarquía y competitividad educativa para la escuela privada (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992: 8). A partir del presente se reforma la educación básica, se modifican contenidos y se introducen asignaturas, se incrementan materiales tanto para alumnos y profesores. Además de la descentralización del sistema educativo, se prioriza la inclusión de la participación social y se lleva a cabo el Programa de carrera magisterial.

En 1993, se trabajaron en la Ley General de Educación propósitos fundamentales en su Artículo 7: como el contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas, favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general y fomentar los valores y principios del cooperativismo (Ley General de Educación, 2010: 2). A partir de los propósitos anteriores se permite el desarrollo integral de los individuos partiendo de sus habilidades y conocimientos, así mismo se trabaja la capacidad de aprender y analizar, no dejando de lado la equidad y solidaridad; dando prioridad a mejorar la calidad educativa.

En el 2007, surge el Plan Nacional de Desarrollo el cual hace hincapié en que la igualdad de oportunidades educativas, profesionales y de salud son necesarias para que todos los mexicanos puedan vivir mejor y participar plenamente en las actividades productivas (Plan Nacional de Desarrollo, 2007: 24). En las escuelas se deben formar estudiantes con destrezas, habilidades, aptitudes, etc., las cuales requiere para insertarse al mundo laboral; al igual que se deben inculcar valores para que los niños y jóvenes no caigan en problemas de drogadicción y violencia.

Para el 2008, el objetivo de la Alianza por la calidad de educación, es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional (Alianza por la Calidad de educación, 2008). Los ejes principales que propone la alianza son: modernización de los centros escolares, profesionalización de los maestros y autoridades educativas, bienestar y desarrollo integral de los alumnos y evaluar para mejorar.

Como podemos observar el reconocimiento de la educación como un derecho y un bien público, está presente en todo momento en la política educativa mexicana. En donde la educación básica es primordial porque constituye un nivel obligatorio para niños y jóvenes, no dejando de lado la calidad y la igualdad porque son precisas para que el día de mañana los individuos ingresen al mundo laboral, social y político del país.

A partir de la información obtenida de los documentos citados se elabora el Cuadro 2 concentrando las ideas relacionadas con el tema de la presente tesis que es el aprendizaje cooperativo.

Cuadro 2

Relación de las Políticas educativas mexicanas con el aprendizaje cooperativo

Políticas educativas mexicanas	Relación con el aprendizaje cooperativo
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).	Todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una <i>participación creativa y constructiva</i> en la sociedad moderna (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992: 12).
Ley General de Educación (1993).	Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: XII.- <i>Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.</i> XIII.- <i>Fomentar los valores y principios del cooperativismo</i> (Ley General de Educación, 2010: 2,3).
Plan Nacional de Desarrollo (2007).	Objetivo 9 Elevar la calidad educativa. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que <i>se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.</i> (Plan nacional de Desarrollo, 2007: 182).
Alianza por la Calidad de Educación (2008).	No se hace presente.

Fuente: Elaboración propia con base en Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), Ley General de Educación (1993), Plan Nacional de Desarrollo (2007) y Alianza por la Calidad de Educación (2008).

De lo anteriormente expuesto, se priorizan los siguientes puntos:

- El alumno debe comprender los principios éticos y aptitudes que lo preparan para participar creativamente y constructivamente en la sociedad.
- Se debe fomentar actitudes solidarias hacia el trabajo.
- Promover la cooperación.
- Priorizar la convivencia social solidaria.

La Reforma Integral de la Educación Básica

La necesidad de plantear y llevar a cabo una Reforma Educativa es una labor obligatoria debido a las transformaciones de nuestra sociedad, en donde hoy por hoy se hacen presentes desafíos en el contexto educativo.

Entendemos por Reforma Educativa el proceso que consiste en la continua ampliación y reorientación del sistema educativo. Ampliarlo, para que lleve sus beneficios a todos los sectores; reorientarlo, para crear en las personas una capacidad de reflexión crítica que les permita advertir su circunstancia individual y el papel que desempeñan en la colectividad (Monroy, 1977: 1).

Es por esta razón que implementar una reforma educativa es de suma importancia ya que fortalece al sistema educativo para dar solución a los retos que se presentan en el siglo XXI, de esta manera:

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es una política pública que recupera aprendizajes de experiencias anteriores como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad, entendida la primera como universalizar las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la educación básica en condiciones de equidad, y la segunda, como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un marco de estándares cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional (Curso Básico de Formación

Continúa: Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, 2011: 59).

De esta manera la RIEB toma en consideración la Gestión escolar, la formación docente, el equipamiento tecnológico y los materiales educativos. Para producir la calidad educativa en donde los alumnos logren mejorar su nivel educativo, sean capaces de enfrentar los retos que se presenten en su vida cotidiana y sean participes en la construcción de una sociedad justa.

El enfoque por competencias en educación, aparece en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era *“vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo”* (Díaz Barriga, 2000:78). En la actualidad la Reforma Integral de la Educación Básica, brinda a los alumnos las competencias requeridas para enfrentar los desafíos que se presenten en su vida diaria. Entendiendo por competencia en educación *“al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”* (Programa de Educación Preescolar 2004: 22). La formación por competencias implica el aprendizaje a través de la vida por procesos de apropiación y profundización de diferentes conceptos, así el educando de acuerdo a sus intereses y su profesión debe aprender poco a poco diversos niveles de complejidad.

La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Esto es fundado en el Acuerdo Número 592 por lo que se establece dicha organización:

La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional,

establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación (Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011: 4).

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha un programa de renovación curricular y pedagógica. La primera acción de ese programa renovador se dio en el año 2004 con la implementación del nuevo currículo de Educación Preescolar. Dos años después se publicó y se estableció la Reforma de la Educación Secundaria 2006.

En 2009, toco el turno a la renovación del currículo de Primaria. Así se completó y se articuló la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). *“Estos tres cambios curriculares centran su atención en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”* (Primaria Educación Básica: Plan de Estudios 2009: 32-35).

Con la finalidad de integrar los vínculos existentes en este caso los conocimientos, valores, habilidades, etc., de los tres niveles educativos para hacer posible la formación de personas que cuenten con las competencias necesarias al concluir su formación para hacer frente a las tareas de su vida diaria.

Para ello se deberá favorecer la educación inclusiva, en donde las escuelas brinden una educación integral tomando en consideración los puntos débiles de su alumnado, al mismo tiempo que los maestros transformen su práctica docente tomando como núcleo a sus alumnos y de esta manera atender sus necesidades específicas para su aprendizaje.

En lo que concierne a nuestro tema de investigación, se hace presente en el Plan de estudios 2011 de Educación Básica el *trabajo colaborativo* en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En nuestro caso hablamos de *aprendizaje cooperativo*, sin embargo éstos tienen una estrecha vinculación la cual será sustentada más adelante.

Comencemos presentando en el Cuadro 3 el papel que desempeña el trabajo colaborativo dentro de la educación básica:

Cuadro 3

Papel que desempeña el trabajo colaborativo dentro de la educación básica.

Plan de estudios 2011 Educación básica	Relación con el aprendizaje cooperativo
Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios.	<p>Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.</p> <p>El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.</p> <p>Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sea inclusivo. • Que defina metas comunes. • Que favorezca el liderazgo compartido. • Que permita el intercambio de recursos. • Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. • Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono. (Plan de estudios 2011: 28).
Competencias para la vida.	Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística (Plan de estudios 2011: 38).
Perfil de egreso de la Educación Básica	Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (Plan de estudios 2011: 40).

Fuente: Elaboración propia con base en Plan de estudios 2011 Educación básica (2011).

En el Programa de Estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública de México, el trabajo colaborativo se hace presente en los tres niveles de educación básica, éste es retomado para orientar las acciones donde en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo. Es a través del intercambio entre pares en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, qué reglas de convivencia requieren, cómo expresar sus ideas, cómo presentar sus argumentos, escuchar opiniones y retomar ideas para reconstruir las propias, esto favorecerá el desarrollo de sus competencias en colectivo.

El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el

respeto a la organización escolar (Programa de estudios 2011, guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, 2011: 101).

Investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo

Pere Pujolás y Ramón Ferreiro coinciden con el Programa de estudios 2011 respecto a la relación de conceptos tanto del aprendizaje cooperativo como del trabajo colaborativo, ya que ambos brindan la construcción del aprendizaje a través de la enseñanza de unos con otros a la hora de aprender, haciéndose presente el descubrimiento, el intercambio de recursos, la búsqueda de soluciones, la relación solidaria y armónica, además de fomentar la relación de valores entre compañeros.

Pujolás (2009), menciona que el aprendizaje cooperativo utiliza una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. Ferreiro y Espino (2009), afirman que el aprendizaje cooperativo intensifica la interacción de los estudiantes de un grupo de manera que cada uno aprenda el contenido asignado, y a su vez se asegure que todos los miembros del equipo lo hacen, sin que esto se reduzca al mero aprendizaje de conocimientos (información) ya que se considera también habilidades, actitudes y valores.

Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, tanto en nuestro país como en el mundo, de ellas se seleccionaron para este apartado los datos de un proyecto a nivel internacional y de otros a nivel nacional porque en ellos se da relevancia al aprendizaje cooperativo, como una metodología en donde a través de la cooperación se produce un aprendizaje eficiente que desarrolla la capacidad cooperativa en los alumnos a la hora de aprender.

El Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas (Proyecto PAC), es una investigación evaluativa llevada a cabo por el Dr. Pere Pujolás Maset (2006), en España. El cual evaluó el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”), que gira en torno a la organización cooperativa de la actividad de los alumnos en el salón de clase, en donde puedan aprender juntos en aulas comunes, todos los niños con necesidades educativas diversas.

Es una investigación de tipo evaluativo, la cual adoptó el modelo de Evaluación Respondiente, de Stake (2006, citado en Pujolás, 2009: 9), que tiene una correspondencia con lo que Melero y Fernández (1995; citado en Pujolás, 2009: 9) denominan la “primera generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, teniendo en común el diseño de métodos o programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas.

El proyecto se desarrollo en tres fases: la primera fase, se focalizó en la elaboración del programa a partir de experiencias previas de los maestros que formaban los equipos de investigación y en la producción de los instrumentos para recoger y analizar los datos obtenidos; en las zonas de Levante, Andalucía, Extremadura, Aragón y Cataluña. La segunda fase, se aplicó en diferentes centros de educación infantil, primaria y secundaria de las zonas antes mencionadas. Por último, en la tercera fase se analizaron las distintas aplicaciones del programa.

Este proyecto quería comprobar hasta qué punto el programa logra que los alumnos mejoren su rendimiento académico y alcancen su desarrollo personal más elevado, principalmente en el diálogo, convivencia, solidaridad, interacción y participación activa. El proyecto CA/AC desarrolló y adaptó recursos didácticos que permitieran que los alumnos pudieran aprender juntos aunque sean diferentes, implementando tres ámbitos de intervención:

- **Ámbito de intervención A:** La cohesión de grupo, el cual es el incremento progresivo hacia la conciencia del grupo, en el sentido de que todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje.

- **Ámbito de intervención B:** El trabajo en equipo como recurso para enseñar, es utilizar el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un recurso más para asegurar la cooperación, la ayuda mutua y la mejor asimilación de los contenidos escolares.
- **Ámbito de intervención C:** El trabajo en equipo como contenido a enseñar, la labor en equipo no es sólo un método, un recurso, para aprender mejor, sino también un contenido más, algo que se debe enseñar de forma sistemática, como se enseñan los demás contenidos curriculares.

Los resultados obtenidos del Programa CA/AC son muy gratos, ya que ofreció al profesorado de educación básica herramientas para enseñar a los alumnos a aprender en equipo; por otro lado se desarrolló un proceso de formación/asesoramiento para introducir en el salón de clases nuevas prácticas docentes basadas en el aprendizaje cooperativo.

A partir del programa anteriormente expuesto es necesario considerar en la presente investigación, que a través de las prácticas del aprendizaje cooperativo se puede concientizar a los estudiantes que forman parte de una pequeña comunidad de aprendizaje dentro de la cual se produce comunicación e interacción, en un marco de esfuerzo, cooperación y solidaridad; donde todos además de aprender, crezcan como seres humanos. Por otro lado, el docente debe estimular a los alumnos a que se apoyen mutuamente para adquirir conocimientos y habilidades; al igual a impulsar a que éstos formulen sus propias preguntas y planteen soluciones en formas diversas.

Las siguientes investigaciones fueron presentadas por alumnos de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (unidad Ajusco) como tesis de grado, se realizaron en el período comprendido entre el año 2006 y 2010, están organizadas en torno a diferentes problemáticas utilizando como metodología el aprendizaje cooperativo.

La tesis: “El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto Cooperativo”. Fue desarrollada en la delegación Xochimilco y Cuauhtémoc, por Flores Castillo (2006), su principal propósito fue lograr situaciones de aprendizaje que contribuyan al pensamiento socio histórico de los alumnos, que comprendan y sientan la Historia, dejándola de ver como un conjunto de datos y personajes. La propuesta recupera

de forma sencilla los referentes de los alumnos acompañado del trabajo cooperativo que permita la retroalimentación sociocultural; donde el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle con la participación del docente como el mediador entre el contenido y los alumnos, siendo éstos los constructores de su propio conocimiento.

Según el autor, su propuesta parte de la perspectiva constructivista, entendida ésta como una fusión de diversas corrientes psicopedagógicas como: el aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque sociocultural de Vigotsky y el enfoque psicogenético de Piaget, las cuales coinciden con el principio que el alumno construye su aprendizaje activo (Rogoff, 1993; Díaz, 1997; citado en Flores, 2006: 20).

Para Flores, la situación problema en un aprendizaje cooperativo permite tener una práctica constructiva, elevar el rendimiento escolar y fomentar el trabajo de grupo desarrollando relaciones positivas entre los alumnos, incrementa el espíritu de equipo, las relaciones sociales, solidarias y comprometidas con el papel del estudiante (Rogoff, 1993; Mir, 1997; Raymonds, Echeita, 1995; Johnson, 1989, Castello, 1997; citado en Flores, 2006: 23). Presenta además una forma de progreso en función de las capacidades y necesidades de cada integrante, dando como resultado igualdad de oportunidades para el logro del aprendizaje (Echeita, 1995; Castelló, 1997; citado en Flores, 2006: 23).

La metodología que siguió el trabajo de investigación es de enfoque cualitativo; sin embargo, para el análisis e interpretación de los datos se utilizaron técnicas cuantitativas.

Los resultados que se obtuvieron durante la implementación de la propuesta, fueron que se observaron varias formas que tienen los alumnos para construir la historia, a partir de sus supuestos y realidades, el contexto en que se desenvuelven, su capital cultural y la influencia tecnológica que a veces obstaculiza la abstracción de una situación de tiempo. Por último, las relaciones que se establecen entre docente y alumnos son de suma importancia para el seguimiento del proceso de aprendizaje al igual que la relación entre pares para la construcción del conocimiento.

Para fines de esta investigación se rescata del estudio anterior, el papel del maestro mediador como un promotor de la cooperación, el cual utiliza estrategias que estimulan la participación individual y grupal, ofreciendo ayuda y orientación según las necesidades que

se presenten en los alumnos. Para lo cual el profesor debe conocer las capacidades que poseen sus alumnos en el área cognitiva, afectiva, conductual, etc.; saber los niveles de aprendizaje y determinar las necesidades de sus educandos; respetar los estilos y ritmos de aprendizaje y adecuarlos a una manera de enseñanza la cual propicie el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

La tesis “Efectos del aprendizaje cooperativo en la generación de significados en el tema de funciones lineales” de Alvarado (2008), tiene como objetivo principal, obtener evidencia empírica a través de métodos rigurosos de las diferencias que se producen cuando se trabaja con un grupo de estudiantes de primer año de secundaria de manera individual al cual nombró (grupo control) y cuando se trabaja con otro grupo de manera cooperativa al que denominó (grupo experimental), y cómo estas diferencias pueden beneficiar o no el aprendizaje de las matemáticas escolares.

El método que se eligió para la investigación fue experimental, pues permite comparar entre dos escenarios en ambientes controlados, lo cual se adaptó a la inquietud que se tenía de estudiar el desempeño de los alumnos en dos ambientes de aprendizaje: cooperativo e individual, identificando con ello las diferencias que se presentan.

Se aplicó un cuestionario para estudiar los cambios que se pudieran presentar respecto a las actitudes hacia el trabajo cooperativo y hacia la asignatura de matemáticas tanto al grupo experimental como al grupo control. Este cuestionario se centra principalmente en la exploración de la actitud que tienen los alumnos hacia el trabajo en equipo, por ejemplo:

¿Cuándo aprendo más, cuando trabajo de manera individual o cuando trabajo de manera cooperativa?; ¿cómo me gusta más trabajar, de manera individual o de manera cooperativa?

Una vez finalizado el estudio de los resultados obtenidos respecto a las actitudes, se reafirma lo que se han reportado en otras investigaciones (Moreno, 2004; Coll, 2000; Ferreiro, 2000; Johnson y Johnson, 1989; Walmsley y Muñiz, 2003; citado en Alvarado, 2008: 67). En estos reportes se atribuye al trabajo cooperativo las siguientes ventajas en cuanto al desempeño de los alumnos:

- Adquieren mayor confianza en sí mismos.

- Hay mayor disposición para asumir eventualmente el liderazgo.
- Favorece una mayor participación en la toma de decisiones para la solución de conflictos.
- Propicia el desarrollo de una mayor responsabilidad en su aprendizaje y el de sus compañeros.
- Hay evidencias de un incremento en su autoestima.
- Se establecen vínculos afectivos entre los miembros del equipo desencadenando un equilibrio interpersonal que motiva la necesidad de aprender.

El autor concluye que con base en los resultados obtenidos en los cuestionarios de actitudes aplicados y conforme a lo observado durante el desarrollo del estudio, Alvarado (2008) quien coincide con los reportes de Ferreira (2001); Johnson y Johnson (1989); Coll (2000); Vigotsky (1978) y Cazden (1991), quienes reportan que el trabajo en un ambiente cooperativo favorece significativamente que los alumnos incrementen su autoestima, que asuman posturas de liderazgo, que sean proclives a participar en la toma de decisiones durante la solución de problemas en este caso matemáticos y que estas actitudes se pueden reflejar en una mayor capacidad para argumentar.

El estudio de Alvarado (2008) tiene cierta vinculación con la presente investigación ya que vemos el aprendizaje cooperativo, como aquel que fomenta relaciones positivas entre los estudiantes, haciéndose presente la solidaridad, la valoración entre compañeros, aumenta la autoestima e integración de los miembros del grupo; en donde los alumnos desarrollan la capacidad de enseñarse unos a otros a la hora de aprender en un mismo equipo de trabajo, dando como resultado un aprendizaje eficaz.

La tesis “El trabajo en equipo como estrategia para la integración en alumnos del nivel medio Superior” de Ávila Abreu (2010) se desarrolló en Ciudad del Carmen, Campeche; en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con una población de 21 alumnos pertenecientes al sexto semestre, turno vespertino, grupo “A”.

Este trabajo expone y analiza la influencia del trabajo en equipo utilizando como estrategia la interacción de los alumnos, pretendiendo despertar el interés en los estudiantes por mejorar su integración, por aprender cada vez más, lo que los motivará a investigar sobre

los distintos temas que les imparten en el aula y que empleen el trabajo en equipo como estrategia aprendida para integrarse.

La implementación de la estrategia toma como eje conductor la teoría del constructivismo porque en primer lugar el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Esta estrategia se fundamenta en un enfoque socio pedagógico, para tratar de estimular el trabajo en equipo y buscar habilidades para que el alumno se relacione con otros y tengan aprendizajes significativos.

La investigación es explicativa, ya que va más de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, está dirigida a responder las causas de los eventos físicos o sociales. La evaluación es de carácter cuantitativo la cual se centra en la observación del desarrollo de las actividades que componen el trabajo en equipo para constatar la participación de los alumnos, así como sus avances en su integración.

Respecto a los resultados obtenidos, después de la aplicación del pretest se muestra que existe desintegración en el grupo; en el postest se aprecian resultados significativos en los indicadores que tienen una estrecha relación con el trabajo en equipo y la integración en el aula de clases. Por lo tanto, el trabajo en equipo utilizado como estrategia para la integración es un punto clave para obtener buenos resultados en la práctica cotidiana de la enseñanza-aprendizaje, pues se crea un mayor aprovechamiento y un buen ambiente de trabajo al interior del salón de clases.

Mediante la investigación anterior, el autor hace uso del trabajo en equipo como una estrategia en la cual los alumnos interactúan, despertando su interés para integrarse y aprender cada vez más, estoy de acuerdo en ello. Sin embargo, adoptó la posición de ver el trabajo en equipo como un recurso en donde los estudiantes se ayudan mutuamente a aprender, lo cual es muy diferente a la actividad de tipo individual o competitiva, siendo de vital importancia que los alumnos aprendan a trabajar en equipo de forma cooperativa; para lograr que actúen en la resolución de problemas, tomen en consideración y valoren los puntos de vista de sus compañeros y comparen sus resultados para que todos aprendan de forma conjunta.

A partir del proyecto y las investigaciones expuestas anteriormente se hace tangible que el aprendizaje cooperativo es utilizado como:

- Un recurso para asegurar la cooperación, la ayuda mutua y la mejor asimilación de los contenidos escolares.
- La situación problema en un aprendizaje cooperativo permite tener una práctica constructiva, elevar el rendimiento escolar y fomentar el trabajo de grupo desarrollando relaciones positivas entre los alumnos, incrementa el espíritu de equipo, fomenta relaciones sociales, solidarias y comprometidas.
- El trabajo en un ambiente cooperativo favorece significativamente que los alumnos incrementen su autoestima, que asuman posturas de liderazgo y que sean proclives a participar en la toma de decisiones durante la solución de problemas.
- El trabajo en equipo utilizado como estrategia para la integración, es un punto clave para obtener buenos resultados en la práctica cotidiana de la enseñanza-aprendizaje, pues se crea un mayor aprovechamiento y un buen ambiente de trabajo al interior del salón de clases.

Competencias docentes y aprendizaje cooperativo

En consecuencia también es necesario conocer las competencias docentes que debe poseer y llevar a cabo el maestro para emplear el aprendizaje cooperativo, como una metodología para la inclusión de la diversidad de los alumnos y éstos construyan su aprendizaje de manera cooperativa. Para ello se han elegido artículos de la Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc), Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva y la Revista Mexicana de Investigación Educativa; en ellas se hace mención a la importancia de estas competencias al implementarse el aprendizaje cooperativo.

El artículo titulado “El aprendizaje cooperativo un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior” desarrollado por Lara (2005), se deriva de un proyecto de investigación (2004-2006) emprendido en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para implantar la metodología de aprendizaje cooperativo en el área de

Ciencias Sociales y Humanidades. Es una propuesta que toma en cuenta los procesos de intervención social, la cooperación y los roles desempeñados por estudiantes y profesores los cuales juegan un papel importante en la gestión y autonomía del aprendizaje.

En el modelo de intervención que ocupa a la investigación es necesario que el profesor, al inicio de toda actividad académica conozcan cómo es la enseñanza de un curso/asignatura y la organización en el aula, es decir si se agrupan o distribuyen a los alumnos en función de sus necesidades académicas, intereses, habilidades intelectuales y sociales, así como comprender la importancia que representa estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificar y prever situaciones de intervención, es decir, asignando competencias académicas y mejorando las que tienen.

El profesor, al tener una planificación cuidadosa de la elección previene los momentos en los que puede intervenir, (en caso de conflicto por no darse acuerdos entre los puntos de vista, holgazanería, etcétera). Con tal intervención, es posible negociar los niveles de colaboración y participación en las actividades escolares, mediando las relaciones que por desacuerdos surjan en el interior del grupo, de tal forma que los estudiantes se conviertan en gestores de su propio aprendizaje. Con estas participaciones, se reconoce el papel del profesor como agente educativo porque actúa como facilitador del conocimiento, recuperando y analizando los roles y la participación de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a Lara (2005) quien se basa en Zavala (1999), existen diferentes factores o consecuencias que generan distintas conductas en los participantes cuando se encuentran en una situación escolar, como los objetivos y tipos de contenidos; así como las estrategias didácticas que los profesores emplean en su clase y las que determinan el tipo de participación de los protagonistas. Por tal razón, los roles desempeñados por el profesor, la autoridad, la metodología didáctica y la organización de los contenidos, influyen decisivamente en los sentimientos y actitudes de los alumnos, así como el desarrollo cognitivo.

Por ello es que según Medina (1989; citado en Lara 2005), la interacción generada en el aula de diversos modos, según el estilo de enseñanza (exposición magistral, facilitación de

la información, orientación agrupamiento de alumnos), permite al profesor seleccionar y delinear las expresiones más adecuadas en los alumnos. Dicho proceso es posible cuando el profesor es consciente de que existen otras formas de interactuar en el aula, y pone de relieve la importancia de que cada alumno es una entidad única que aporta sus conocimientos y trae consigo, una serie de experiencias, capacidades y destrezas, de modo que cada uno precisa una intervención educativa distinta.

Con el aprendizaje cooperativo, la intervención del profesor ayuda a activar los componentes afectivos, motivacionales y significativos del contenido que resultan primordiales en el aprendizaje. Innegable es, entonces, que el profesor tiene que prepararse y capacitarse para ser un profesor-tutor que coadyuve al desarrollo humano-educativo de los sujetos que atienden y en el que se desenvuelve, siendo así, que los cambios que se generen en la relación alumno-profesor se orienten hacia una cultura de colaboración/cooperación y respeto mutuo.

El artículo “Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo” de León y Latas (2005), tiene como fin dar a conocer el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior; el cual supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, en donde el aprendizaje cooperativo va ser una metodología que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas.

Concretando en el ámbito de la educación el grupo Magisterio de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), clasifica las competencias transversales que se le van a exigir al futuro maestro de educación infantil y primaria en instrumentales, sistémicas y personales. En estas últimas destacan: trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter disciplinar y habilidades de relaciones interpersonales.

De acuerdo a León y Latas (2005), quienes se fundamentan en Valcárcel (2003) las competencias que debe poseer el profesorado son:

- 1) Cognitivas, que suponen amplios conocimientos en el ámbito disciplinar específico y pedagógico.

- 2) Metacognitivas que favorezcan la reflexión y la autocrítica de la propia práctica.
- 3) Comunicativas, vinculadas a la gestión de la enseñanza y de sus recursos.
- 4) Sociales, que le permitan cooperar, persuadir, trabajar en equipo, favoreciendo la formación de los estudiantes en esos ámbitos.
- 5) Afectivas, que garanticen unas actitudes, motivaciones y comportamientos favorecedores de una docencia comprometida con el logro de los objetivos.

En el artículo: “El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en Comunicación social. La adaptación al espacio Europeo de Educación Superior Signo y Pensamiento” de Pinto (2010). En este documento se recoge el desarrollo y los resultados del *Proyecto de innovación educativa* en el marco del trabajo cooperativo en la docencia universitaria de la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a las competencias docentes sólo se hace mención, que en los nuevos roles del profesorado, su función como controlador del total de actividades pasa a ser compartido con todos los alumnos de la clase. Para lograr esta transformación en el modelo educativo se plantea como punto de partida –antes de diseñar los objetivos, metodología y tipo de evaluación- analizar de qué manera el estudiante va a aprender con la actividad que se desarrolla dentro y fuera del aula.

En el artículo titulado “El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo” Riera (2011), hace referencia que para responder adecuadamente a la diversidad es necesario un modelo de escuela que acoja todas estas diferencias individuales, aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales de sus alumnos. Habla pues del modelo de una escuela comprensiva, con un perfil de maestro que cumpla las siguientes características:

- Apreciar y respetar a todos sus alumnos, ya que la afectividad ayuda en el progreso de los alumnos.
- Tener la capacidad de trabajar en equipo, no sólo dentro del aula sino también con el resto de sus compañeros.

- Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su progreso.
- Debe ser un modelo positivo para sus alumnos, ya que es referente.
- Que sea exigente pero flexible.
- Crítico con su trabajo.
- Ser observador para prevenir posibles problemas.
- Debe estar en continuo reciclaje para adaptarse a las necesidades de su tiempo.
- Capacidad de comunicación para sus alumnos, compañeros y padres.

Por lo tanto, un maestro que no sólo tome en cuenta características personales e individuales sino que cuide los aspectos que propicien mejor atención a la diversidad.

A partir de lo anteriormente expuesto, los autores citados coinciden muy específicamente en las siguientes competencias que los profesores deben tener al emplear el aprendizaje cooperativo como una metodología para generar el aprendizaje en sus alumnos:

- El aprendizaje cooperativo es una metodología que el profesor debe conocer y aplicar en el aula, para facilitar el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los alumnos.
- La afectividad por parte del profesor, ayuda en el progreso del alumno, garantizando actitudes, motivaciones y comportamientos favorables para el logro de objetivos, lo cual produce que los alumnos construyan su propio aprendizaje.
- La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, es de vital importancia ésta se debe realizar al comienzo del curso, así mismo hacer una programación específica ya sea por objetivos, unidades didácticas o temas que se trabajaran a lo largo del ciclo.
- Se debe priorizar la organización de contenidos, saberes los cuales deberán asimilar y apropiarse de ellos los alumnos, siendo importantes estos para su desarrollo y socialización.
- Utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje, dirigidas a los alumnos y adaptadas a sus características, a los contenidos que se trabajan y a los recursos con los que se dispone.

Coincido con los autores anteriores, respecto a las competencias que se consideran importantes en el maestro, ¿debe apropiarse al momento de trabajar? con el aprendizaje cooperativo, si bien éstos cuentan con saberes, habilidades, valores, actitudes, destrezas, creencias e intuiciones en su trayectoria en materia educativa no importando si esta es corta o larga, esto permite contar con bases sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, manera de abordar el currículo y promover en los alumnos el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje.

Un elemento de vital importancia en la transformación educativa, es reconocer la experiencia docente, como un referente para mejorar las competencias profesionales que requieren. Analizando su propia tarea académica; afrontando la educación con nuevas concepciones pedagógicas, estableciendo nuevos vínculos, interpretaciones, formas de trabajo, enfocados en los alumnos de tal manera que sea un sujeto activo capaz de construir su propio conocimiento. En donde el alumno a través de un aprendizaje significativo transfiera sus saberes a situaciones de la vida real implicando con ello la resolución de problemas. Los maestros deben trabajar en su desarrollo personal, ser mejor y por ende, transmitir conocimientos y valores humanos con amor y convicción; para una mejor formación de sus alumnos.

Sin embargo opino que también son importantes las siguientes competencias docentes, que se requieren al trabajar con el aprendizaje cooperativo:

- Relacionarse constructivamente con los alumnos, una mala relación entre maestro-alumno representa un problema debido a que afecta en la autoestima del estudiante, lo cual impide que éste se sienta acogido e incluido en el aula. Por ello, debe haber la existencia de un clima afectivo partiendo desde el docente, ya que esto condiciona no sólo su personalidad y el carácter del alumno, sino también el progreso y el desarrollo de su aprendizaje.
- Comunicarse con los alumnos, el docente de saber cómo informar y cómo transmitir las cuestiones importantes a los alumnos para lograr los resultados deseados. Debe ser generador del diálogo, discusión y confrontación de experiencias de los alumnos para dar respuesta a las problemáticas que se presentan en su vida diaria y de esta manera los estudiantes sean capaces de construir su aprendizaje.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA INCLUIR Y ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA

El propósito de este capítulo es presentar información referida a los conceptos y teorías principales que dan sustento a esta investigación. Comienzo este apartado refiriéndome a la diversidad desde el ámbito educativo destacando que la diversidad de los estudiantes requiere que el sistema educativo facilite el acceso a todo el alumnado siendo flexible para ajustarse a las particularidades de cada individuo. Posteriormente se presentan los principios de la pedagogía de la diferencia para atender a la diversidad. Finalizando este apartado con las competencias docentes para la atención a la diversidad reconociendo que el maestro y su quehacer cotidiano son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de los alumnos.

Por otro lado, hago referencia a la educación inclusiva vista como un derecho humano y como una actitud que atiende a las necesidades de todos los alumnos favoreciendo con ello el desarrollo de la comunidad estudiantil, se conceptualiza el término de inclusión para ingresar a la concepción de aulas inclusivas como la unidad básica de atención a la diversidad. Finalmente abordo el tema de aprendizaje cooperativo como una metodología que fomenta relaciones positivas entre los estudiantes, en donde al formarse los equipos de trabajo los alumnos desarrollan la capacidad de enseñarse unos a otros a la hora de aprender, creando de esta manera un aprendizaje eficaz a través de la cooperación; consecutivamente se abordan diferentes posturas teóricas acerca del aprendizaje cooperativo para una mejor comprensión del contenido.

Tal como hace mención Pere Pujolàs y José Ramón Lago (2011) respecto a la relación de inclusión y el aprendizaje cooperativo basándose como punto de partida en tres ideas fundamentales:

1ª Una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie: todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción de la discapacidad, el origen cultural o cualquier otra diferencia, y poder aprender en ella *con* sus compañeros y *de* sus compañeros.

La única manera de hacer posible aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa.

2ª La cooperación supone algo más que la colaboración: detrás de la cooperación hay valores fundamentales como la solidaridad y el respeto por las diferencias.

Aprender a cooperar –a desarrollar la solidaridad con los desfavorecidos, a incluir a los diferentes y a corresponsabilizarse en lo colectivo desde lo individual- solo es posible en un aula donde los “diferentes” son visibles.

3ª Algunas **competencias comunicativas**: expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico.

Algunas **competencias sociales**: practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes.

La diversidad desde el ambiente educativo

Vivimos en una sociedad que con el paso del tiempo es cada vez más diversa, las escuelas hoy por hoy están constituidas por la diversidad de sus estudiantes; un ejemplo de ello, es la presencia de grupos heterogéneos de alumnos que se manifiestan en los centros educativos ya sea por su cultura (costumbres, creencias, religiones), género (hombre o mujer), capacidades, etc.

Se entiende por diversidad “*a las diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir*” (Ibáñez, 2000; citado en Guzmán y Pérez, 2009: 20).

De esta manera, el contexto educativo se puede considerar como un microcosmos en el que se reproduce la sociedad, y en éste, la diversidad es también un hecho

constatable. Distintos intereses, motivaciones, expectativas, habilidades, capacidades, gustos... a poco que tengamos intención, los podemos constatar en todos y cada uno de los elementos que conforman la comunidad educativa: familias, profesorado, alumnado, etcétera (Alegre, 2000: 17).

En este caso la diversidad de alumnos, requiere que el sistema educativo facilite el acceso al currículo de todo el alumnado, esto involucra aceptar las diferencias de los mismos tomando en consideración sus conocimientos, intereses y necesidades. Partiendo de que todos somos diferentes, el sistema educativo debe ser flexible para ajustarse a las particularidades de cada individuo para el óptimo desarrollo de sus capacidades.

Para Puigdemàl (2001: 14) *“La diversidad entre los estudiantes responde a diferencias que puede tener un carácter individual o social. Así, por ejemplo, cuando hablamos de diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, etc., estamos refiriéndonos normalmente a diferencias de carácter básicamente individual”*. La labor docente genera cambios significativos en los alumnos, en donde el profesor debe partir que los aprendizajes son diferentes en los alumnos de acuerdo a su edad, madurez o capital social a su disposición. De esta manera el maestro debe organizar y animar situaciones de aprendizaje que formalicen la progresión de los niños, atendiendo a la diversidad de aprendizajes que suceden dentro del aula. Entendiendo el aprendizaje como *“un proceso personal pero condicionado socialmente. Si al esfuerzo personal le sumamos el intercambio de ideas con otros, el aprendizaje se enriquece con el aporte que los demás te dan y con el esfuerzo que haces por contribuir al de los otros”* (Ferreiro y Espino, 2009: 28).

Lave y Wenger más que definir el aprendizaje situado con la adquisición de un conocimiento proposicional, sitúan el aprendizaje en ciertas formas de coparticipación. Más que preguntarse qué clase de procesos cognitivos y estructuras conceptuales están involucradas, ellos se preguntan sobre las clases de compromisos sociales que proporcionan el contexto apropiado para que el aprendizaje tome lugar (Lave y Wenger, 2003). Por tal motivo, el aprendizaje situado genera que los alumnos construyan su aprendizaje desde situaciones reales de su vida cotidiana, las cuales deberán estar organizadas en función de la realidad de los alumnos. Aprendemos haciendo, poniendo en marcha los conocimientos,

las habilidades, las actitudes y los valores que poseemos. Entonces, ¿por qué utilizar métodos tan distintos a los naturales para enseñar los contenidos escolares?

Así pues, el aprendizaje involucra un reto y para resolverlo hay que actuar y pensar. Por ello, la experiencia o el hacer no pueden interpretarse como una recepción pasiva, sino un actuar inteligente que habrá de llevar al sujeto a resolver algún reto. Necesitamos desechar la idea de que el aprendizaje escolar tiene lugar a partir de la presentación y repetición de informaciones, como si los educandos fueran entes “vacíos” en los que hay que “depositar” informaciones estructuradas. En su lugar, hay que comenzar a incorporar la idea de sujetos que piensan, sienten, participan y también cuentan con sus propias explicaciones sobre las situaciones y fenómenos sociales, naturales y culturales que a diario experimentan.

Es importante enfatizar que en este proyecto de investigación se tiene una concepción del aprendizaje social y no individualista. Como sabemos el aprendizaje necesita de una serie de cualidades personales pero al mismo tiempo se requiere de situaciones sociales a la hora de aprender, ¿porqué trabajar con una estructura de aprendizaje cooperativa y no individualista?

A continuación, se muestra la estructura de la actividad individualista y la actividad cooperativa que de acuerdo a Pujolás y Lago (2011), consta de las siguientes características mostradas en el Cuadro 4:

Cuadro 4

Diferencia de la estructura de la actividad individualista y la actividad cooperativa

Estructura de la actividad individualista	Estructura de la actividad cooperativa
Cada estudiante trabaja solo, sin fijarse en lo que hace los demás.	Los estudiantes forman pequeños equipos de trabajo, para ayudarse y animarse a la hora de aprender.
Se espera de él que aprenda lo que el profesorado le enseña.	Se espera de cada estudiante que aprenda lo que se le enseña y que contribuya a que lo aprendan sus compañeros.
Consigue este objetivo independientemente de que los demás también lo consigan (no hay interdependencia de finalidades).	Consigue este objetivo si, y sólo si, los demás TAMBIÉN lo consiguen (interdependencia de finalidades positiva).
La interacción se da entre profesorado-alumnado.	Se manifiesta la interacción profesorado-alumnado, más interacción alumno-alumno, más trabajo en equipo.
El trabajo es individual.	El trabajo es en equipo
Los estudiantes con problemas para aprender, deben recurrir al profesor del aula o al profesor de apoyo. Quizás pueden contar con la ayuda de un/a compañero/a.	Los estudiantes con problemas para aprender cuentan, además, con el apoyo de sus compañeros.
Los alumnos trabajan en solitario, cada uno en su mesa, sin competir con el resto de sus compañeros de clase.	La actividad de los alumnos se realiza en equipos reducidos de trabajo y está marcada claramente por la ayuda mutua y la cooperación.

Fuente: Elaboración propia con base en Pujolás y Lago (2011).

De lo anterior se rescata que aprendemos en relación al otro y si cooperamos con el otro es mucho mejor tal como hace mención Ferreiro y Espino (2009), en su libro *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para aprender y enseñar*; el aprendizaje es un proceso personal pero condicionado socialmente. Si al esfuerzo personal le sumamos el intercambio de ideas con otros, el aprendizaje se enriquece con el aporte que los demás te dan y con el esfuerzo que haces por contribuir al de otros.

Principios de la pedagogía de la diferencia para atender a la diversidad

Tomando en consideración que en nuestra vida cotidiana el *yo* de cada individuo, no puede existir sin la relación con el *otro*; es la razón por la cual se manifiesta la alteridad entendida como “*aquello que nosotros no somos y aquello que los otros son*” (Skliar, 2007: 71).

De esta manera la alteridad se presenta como un proceso primordial para el desarrollo de cada individuo en donde todo aspecto inseparable de la interacción social vincula una relación con la alteridad. “*Cada ser humano es un individuo con interioridad, pero también un ser social que convive en un espacio determinado donde la formación personal supone alimentar distintas dimensiones humanas*” (García, 2003).

A medida que el profesor y el alumno interaccionen se favorece un espacio de evolución para todos. En donde el sentido de pertenencia como adscripción a un grupo social; el afecto, la hospitalidad “*hacer todo lo posible para dirigirse al otro y otorgarle*” (Derrida, 1997: 1) y finalmente la amorosidad “*la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro*” (Skliar, 2009: 143); son parte importante al integrarse los individuos a un grupo.

A través de ello el alumno comienza a sentirse importante tanto para sus compañeros como para su maestro. La igualdad va ofreciendo un lugar, un rol, sentimientos de cariño, afinidades, que son producidos por la dinámica interna, afectuosa y comprometida entre sus miembros.

Competencias docentes para la atención a la diversidad

Es importante reconocer que el docente y su quehacer cotidiano son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de los alumnos, como lo menciona Tedesco:

“El alumno es el actor central del proceso pero requiere de una guía experta y un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, 2000. Citado en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica, 2009: 27).

Hoy en día el educador de la post posmodernidad *“es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde los otros se transforman reflexivamente con él”* (Dávila y Maturana, 2009: 144). El perfil docente debe ser el de un profesional que lleve a cabo metodologías diversas para hacer más adecuado, exitoso y atractivo el proceso de aprendizaje de sus alumnos; que revise críticamente su propia práctica desde la reflexión de sus intervenciones y que pueda ayudar a sus alumnos a *“transformarse en la convivencia con él”* (Dávila y Maturana, 2009: 149) en una sociedad cambiante y en constante evolución.

Por tal motivo, la tarea del profesor se dirige a que los alumnos construyan su propio conocimiento, donde para lograr este propósito se debe poner al alcance de los alumnos los elementos y herramientas necesarias, participando en forma activa en su propio proceso de aprendizaje. En donde el profesor como facilitador es capaz de preparar oportunidades de aprendizaje para los alumnos, haciendo uso de las competencias que posee.

Las competencias docentes *“son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida”* (Frade, 2007:27. Citado en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica, 2009: 27). El conocimiento se ha vuelto dinámico y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día.

La tarea que se espera de un profesor es algo mucho más amplio que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que inicialmente se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo (Marchesi, 2006: 67).

Una enseñanza positiva requiere una implicación intelectual y afectiva de los maestros, los cuales deben llevar a la práctica sus competencias profesionales.

A continuación, se enlistan las principales competencias docentes de acuerdo a Zabalza en su Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali 2005 (Citado en Zabalza, 2006: 108-121)

- *Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el aprendizaje* (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina). Montar un programa desde la perspectiva del curso en que está mi materia, de los alumnos que tengo en la clase y de cómo voy a hacer para que mi programa les acompañe a lo largo del curso.
- *Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares*. Hacer una buena selección, proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos, secuenciarlos bien, ordenarlos dentro de los contenidos y darles una cierta coherencia interna, para intentar aquello que se pretenda lograr en la materia.
- *Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles*. La comunicación siempre ha sido una competencia fundamental para los profesores saber cómo comunicar y cómo transmitir las cuestiones importantes a los estudiantes.
- *Cuarta competencia: alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC*. Es muy interesante este tipo de trabajo, especialmente, el manejo didáctico de las

nuevas tecnologías que tienen que ver con impartir las materias y con el establecimiento de redes, en donde los profesores trabajen en red.

- *Quinta competencia: gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.* Tiene mucho que ver con el repertorio de recursos y metodologías con los que se cuenta. Es decir, si no se sabe trabajar por problemas, estudio de casos, por proyectos o por otras vías, no se hará porque no se sabe manejar, en definitiva este repertorio de metodologías es muy importante para poder manejarse de distintas maneras.
- *Sexta competencia: relacionarse constructivamente con los alumnos.* La relación con los alumnos forma parte de lo que es la dinámica de la enseñanza en general, el clima que se maneje en clase forma parte sustantiva de lo que se debe trabajar.
- *Séptima competencia: tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.* Hay que hacerlo de buena manera, con qué tipo de estrategias, que tipo de modelos de tutorías existen, que instrumentos se tienen para facilitar mejor la tutoría
- *Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la enseñanza.* Hay que someter al análisis, determinados tipos de circunstancias que acontecen en las clases, lo cual ayudaría a entender mejor, lo que está aconteciendo, en la medida de saber si un material que se emplea realmente genera buenos conocimientos técnicos.
- *Y la última competencia: implicarse institucionalmente.* Es absolutamente importante hoy día incluirse en equipos de trabajo, sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional y de los objetivos que se proponen.

Dentro del aula los docentes ponen en práctica sus conocimientos de enseñanza y aprendizaje, al igual que sus competencias docentes para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan día a día; modificando su práctica a partir de las características, necesidades, intereses, etc. de sus alumnos. El maestro está en actividad constante buscando las formas que les permitan a sus alumnos “aprender”, teniendo presente que en su clase mora la diversidad. Terminaré citando una metáfora en relación con el rol del docente en un aula diferenciada, la cual se vincula con la aplicación de las competencias docentes para atender a la diversidad. Según Tomlinson (2007), el docente es como un músico de jazz:

La improvisación se combina con un alto grado de competencia musical que le permite al músico de *jazz* expresarse con o sin partitura. El músico sabe la pieza, pero puede agregar nuevas notas, cambiar el ritmo, replegarse a un segundo plano para que un solista ocupe el centro de la escena, o actuar él mismo como solista. Una pieza musical se vuelve más larga o más breve, más plañidera o alegre, según lo dicte el estado de ánimo del grupo. La pericia y la confianza del músico de *jazz* con respecto al tema, el instrumento y el grupo le permiten salirse de la partitura por el bien del tema, del grupo y del público. Una clase bien diferenciada es como el *jazz* (Tomlinson, 2007: 46).

Educación inclusiva

Para atender a la diversidad se necesita una educación inclusiva la cual según Huguet (2006):

Es un proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y compañeras de su grupo. De este modo, todos los futuros ciudadanos y ciudadanas aprenden a convivir con la diversidad que existe en la sociedad sin hacer exclusiones, desarrollando actitudes y valores que les enseñen a vivir en una sociedad plural y diversa. Ciudadanos competentes pero, al mismo tiempo, cooperativos y respetuosos con las diferencias. (Huguet, 2006: 38)

En este sentido, la educación inclusiva debe atender las necesidades de todos los alumnos favoreciendo con ello, el desarrollo de toda la comunidad estudiantil. En donde todos los estudiantes sean partícipes de su propio aprendizaje y gocen de igualdad de oportunidades, sin ser rechazados debido a su raza, género o discapacidad.

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En

segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que *excluir*, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey y otros, 1995. Citado en Arnáiz, 2003: 150).

Si bien la educación inclusiva implica una actitud y un sistema de valores, ésta conllevará a una práctica y forma de vida que implica no sólo a la escuela sino a toda la sociedad. Una de las principales tareas del sistema educativo, es acoger, valorar y atender las diversas necesidades de los estudiantes. Se centra en apoyar a los alumnos, partiendo de la convivencia y el aprendizaje en grupo en donde todo el alumnado tiene el mismo derecho a desarrollar sus potencialidades. El enfoque inclusivo se centra en todo el alumnado, en la enseñanza para todos y el aprendizaje de todos.

Inclusión

La inclusión significa “*acoger a todos –a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades*” (Pearpoint y Forest, 2001. Citado en Stainback y Stainback, 2001: 18).

En la escuela, incluir también es acoger y valorar al que es acogido. No es sólo ceder un pupitre de la clase para un compañero con más problemas, aunque sea la más destacada junto a la mesa del maestro o de la maestra. Incluir es acoger y valorar este alumno, como un compañero más; es dejar que participe activamente en nuestro grupo, es compartir con él las actividades; es querer aprender juntos (Pujolás, 2003: 3).

La inclusión implica por otro lado, que el profesor debe comprender, escuchar y responder a las necesidades de sus alumnos. Así como conocer sus intereses, potencialidades y características. Partiendo de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada escuela, en el cual se involucren padres de familia, profesores, estudiantes y

directores. Al igual que desarrollar la participación de sus alumnos en la cultura y el currículo, así mismo; reducir la exclusión de los alumnos.

La escuela inclusiva

La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, por encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que ninguno de ellos salga perjudicado, aunque no <<quieran>> o no <<puedan>> aprender (Pujolás, 2003. Citado en Huguet, 2006: 39). Así mismo, representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2000: 5).

De esta manera en las escuelas inclusivas se debe aceptar, valorar y respetar a todo el alumnado; en donde se preste suma atención a lo que se enseña en el aula y la forma de enseñarlo. El maestro de grupo debe encaminar su esfuerzo al diseño de situaciones de aprendizaje que no aislen a los alumnos que tengan alguna necesidad en particular.

A continuación, se señalan los postulados de la escuela inclusiva según Pujolás (2003), presentado en su documento “La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo: un ideal de vida”:

1. *La escuela debe celebrar la diversidad.*

Las diferencias individuales (personales, culturales, étnicas...) son algo valioso, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender. Esto supone –de todas formas- compensar las desigualdades (y luchar contra las injusticias que las provocan).

2. *Hay que poder gozar aprendiendo: en la escuela, todos deben estar a gusto y sentirse seguros.*

Estar a gusto: La “cultura del gozo” frente a la “cultura del esfuerzo”. A pesar del esfuerzo que supone aprender, se puede gozar aprendiendo. Los alpinistas, a pesar de lo que les cuesta alcanzar la cima, disfrutaban subiendo montañas...

Esto se consigue más fácilmente si uno cuenta con el apoyo de los compañeros, además del apoyo del profesor.

Sentirse seguros: La ansiedad, el miedo al fracaso y al ridículo, no deben tener lugar en la escuela, porque todo el mundo debe sentirse capaz de alcanzar lo que se le pide, ya que nunca se le pide algo superior a sus capacidades potenciales.

Esto también se consigue más fácilmente si uno cuenta con el apoyo de los compañeros, además del apoyo del profesor.

3. *La escuela debe estar basada en una política de igualdad.*

La escuela debe basarse en principios igualitarios: todos tienen el derecho de recibir una educación de calidad en la escuela de su comunidad y en la misma clase que sus compañeros de la misma edad.

Esto no quiere decir que todos deben ser tratados igual, como si no fueran diferentes, sino que todos deben ser tratados *igual de bien*, en función, precisamente, de sus diferencias, de lo que necesita específicamente cada uno.

4. *La escuela debe contar con profesores que faciliten el aprendizaje.*

Hay que crear el ambiente propicio en las clases, organizar las actividades de aprendizaje, los recursos y los procedimientos, y proporcionar las condiciones prácticas para aprender, de tal modo que los estudiantes no sólo tengan la oportunidad de aprender todo lo que necesiten, sino también la motivación necesaria para hacerlo.

5. *La escuela debe preparar para la cooperación, y no para la competición.*

El énfasis que la sociedad actual pone sobre la “competición” ha llevado a valorar la excelencia de modo que para alcanzarla hay que triunfar sobre los demás. Desde muy pequeños, los niños han de aprender a no ser “débiles” ni “dejarse ganar” por los demás.

Los estudiantes se gradúan con el convencimiento de que ser “inteligente” significa ser el “número uno”.

Una docena de años de escolarización obligatoria a menudo no es suficiente para desarrollar en los estudiantes la generosidad ni el compromiso por el bienestar de los demás “*Frente a esto, en la escuela, la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela debe enseñar a compartir y a cooperar con los demás, cuidando el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos*” (Pujolás, 2003: 5,6).

De esta manera, la escuela inclusiva beneficia a todos los alumnos al ser tratados de igual manera, comprometiéndose a que cada estudiante reciba educación acorde a sus necesidades particulares, el maestro dirigirá su mayor empeño para diseñar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados, en donde todos los alumnos aprendan juntos en una misma aula, apoyándose unos con otros. Por otro lado, la educación inclusiva hace sentir a los estudiantes parte de la institución escolar como del aula, aumenta la autoestima, promueve el valor hacia los otros, fomenta el respeto mutuo entre alumnos, profesor y la colectividad escolar; favoreciendo con ello el sentido de pertenencia al sentirse acogidos y aceptados por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.

Aulas inclusivas

En las escuelas inclusivas, “*el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente*” (Stainback y Stainback, 2001: 25,26).

Según Pujolás (2008), un aula inclusiva “*es aquella en la que pueden aprender juntos alumnos diferentes*”. Tomando en consideración que la diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se

adapta- con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Pujolás, 2008: 25, 26, 27).

Si bien el aula es la unidad básica de atención a los estudiantes el papel del docente es importante señalar, éste tendrá que detectar y comprender que cada uno de sus alumnos es diferente en cuanto a potencialidades, conocimientos previos, actitudes, características, etc. De tal forma que debe realizar prácticas integradoras que les permitan a sus alumnos enfrentarse a las diversas situaciones que se presentan dentro del aula para generar su conocimiento. Para que los alumnos alcancen esquemas de desempeño, se debe partir de los procesos de desarrollo y aprendizaje de acuerdo a sus necesidades.

No debemos olvidar que el docente se ve obligado a hacer un viraje para pasar de la planificación a la transmisión del currículo a los seres humanos que han de aprenderlo. En otras palabras, teniendo en mente el diseño del currículo, se debe considerar exactamente como se llevará adelante los planes que se hicieron de modo que funcionen bien para cada uno de los alumnos (Tomlinson y Tighe, 2007: 113).

La enseñanza se debe planificar organizando las actividades, utilizando con flexibilidad los elementos del aula (espacio, recursos, tiempo, agrupamiento de alumnos, estrategias) esto será de gran ayuda para favorecer el desempeño de los estudiantes, para ello se deben seleccionar las estrategias didácticas las cuales respondan a los intereses, capacidades, necesidades y perfiles de los alumnos.

A continuación, se presentan algunas características de las aulas inclusivas de acuerdo a Stainback y Stainback (2001):

1. Filosofía de la clase

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

2. Reglas de aula

En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro. Por ejemplo, en la pared, se lee la regla: “en esta clase tengo derecho a ser yo mismo”, esto significa que nadie me tratará de forma injusta por el color de mi piel, mi peso, mi estatura, por ser niño o niña ni por mi aspecto.

3. Enseñanza adaptada al alumnado

En las aulas inclusivas, se presenta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir objetivos curriculares adecuados. No se pretende que dominen el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adapta, se amplía o ambas cosas.

4. Apoyo en el aula ordinaria

En los centros integrados, se presentan determinados servicios y ayudas a los alumnos de aulas inclusivas. Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él (Stainback y Stainback, 2001: 26,27).

Tomando en consideración que todos los alumnos presentan diferencias sustanciales entre ellos, hoy en día no es posible contemplar a éstos desde la representación tradicional del salón de clases, como homogéneos. Los estudiantes llegan al aula con destrezas, conocimientos diferentes, capitales culturales, problemas físicos y emocionales, así como con culturas distintas; por ello es necesario utilizar estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. El docente debe orientar a sus alumnos a desarrollar el tipo de actitudes, dogmas, valores y prácticas que fomenten la interacción y el trabajo cooperativo desde la perspectiva de la diferencia; en donde el diálogo, reconocimiento del otro, la resolución de problemas y el respeto son importantes para lograr una inclusión apropiada.

Aprendizaje Cooperativo

Con base en diferentes investigaciones el aprendizaje cooperativo se ha vuelto muy preciso como una metodología que consta de la organización de equipos de alumnos reducidos, los cuales están constituidos heterogéneamente como un elemento de apoyo al trabajo individual; fomentando con ello el diálogo, la solidaridad y el apoyo; para potenciar el desarrollo de cada uno de sus miembros.

Ferreiro y Espino (2009: 54), plantean que el aprendizaje cooperativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades al descubrir los estudiantes, por ellos mismos, el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje y el de los demás, en un ambiente que favorece la cooperación, desarrollándose así la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones, la autonomía y la autorregulación: bases de la inclusión social y la democracia.

En el documento llamado “*Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS*” (UNESCO, 2008: 10) se hace mención a la *igualdad* como uno de los principios basado en los derechos humanos, en donde todas las personas son iguales en tanto que seres humanos y, en virtud de la dignidad innata de cada persona, poseen estos derechos sin discriminación de ningún tipo. Mientras que la *igualdad de oportunidades*, significa que las necesidades de todas las personas son igualmente importantes pero diferentes, lo cual implica proporcionar a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas (Blanco, 2006: 23).

Al disfrutar los alumnos de igualdad de derechos y oportunidades estos tendrán la libertad de participar, elegir y decidir dentro del aula; alcanzando con ello los aprendizajes esperados establecidos en la educación no importando su origen social o cultural. En el aprendizaje cooperativo partimos de la idea de socialización de una situación, en donde a cada alumno se le debe hacer consciente que es parte fundamental para alcanzar un fin común tomando en consideración las aportaciones de sus compañeros y de esta manera puedan resolver una problemática, beneficiándose entre todos.

El *aprendizaje* es un fenómeno individual y social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, todo lo cual hace posible un “saber” (conocimiento e información), un “saber hacer” (habilidades, destrezas y hábitos) y un “ser” (actitudes y valores) (Ferreiro y Espino, 2009: 27). De esta manera frente a la importancia de la actividad social en el aprendizaje, surge un panorama sobre la estructura en grupo, la cual hace referencia a una forma de trabajo en donde se beneficien unos de otros para alcanzar un fin común. A esta nueva forma de organización de aprendizaje en grupo, se le llama aprendizaje cooperativo.

Para comprender este concepto es necesario aclarar que cooperar no es lo mismo que colaborar, para Pujolás colaborar es “trabajar juntamente con”, en cambio la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común, puede contribuir a crear una comunión más intensa (Pujolás, 2009: 13-14).

De los autores que definen el aprendizaje cooperativo se pueden resaltar las siguientes ideas:

- **Johnson y Johnson (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.
- **Echeita (2001)**, los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en la combinación de tres factores claves: querer trabajar con los compañeros, saber interactuar de forma constructiva y que lo producido por el grupo no enmascare la falta de progreso individual, sino que lo potencie. Ello precisa, además, un escenario de interacciones cara a cara entre los alumnos, bien a través de parejas o pequeños grupos de 4-6 alumnos, y de la disposición a evaluar grupalmente el trabajo realizado.
- **Pujolás (2009)**, 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* (para que todos los miembros del

equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

- **Ferreiro y Espino (2009)**, el aprendizaje cooperativo es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo. Intensifica la interacción de los estudiantes de un grupo de manera que cada uno aprenda el contenido asignado, y a su vez se asegure que todos los miembros del equipo lo hacen, sin que esto se reduzca al mero aprendizaje de conocimientos (información) ya que se considera también habilidades, actitudes y valores.

Para efectos de esta investigación se tomó en consideración a dos de los autores antes citados: Pere Pujolás y Ramón Ferreiro, ya que tienen conceptos similares a los que me unifico porque ven el aprendizaje cooperativo como aquel que fomenta relaciones positivas entre los estudiantes, en donde se hace presente la solidaridad, la valoración entre compañeros, aumento de autoestima de los alumnos y la integración de los mismos; al formarse los equipos de trabajo los estudiantes desarrollaran la capacidad de enseñarse unos a otros a la hora de aprender, creando de esta manera un aprendizaje eficaz a través de la cooperación. La construcción del conocimiento está intervenida por la influencia de los otros, de esta manera el aprendizaje es una actividad de deconstrucción al escuchar, comunicarnos y estar en contacto con las personas, en este caso compañeros de clase y el maestro; lo cual producirá el enriquecimiento de conocimientos de las personas inmersas.

Fundamentación teórica del Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en diversas disciplinas científicas como: el movimiento de Escuela Nueva, la teoría de la cooperación y la competencia de Morton Deutsch; la teoría de la interdependencia social, de David W. y Roger T. Johnson, la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vigotsky; entre muchas otras

más. A continuación, se explica brevemente las anteriores disciplinas citadas poniendo principal énfasis a la influencia de Vigotsky en esta metodología de enseñanza.

La Escuela Nueva nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX y la primera mitad del XX, en relación sobre determinadas ideas sobre educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional “*Fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño*” (Gadotti, 2000: 147). Pueden considerarse los aportes hechos a la Escuela Nueva por John Dewey (1859-1952) quien destaca la importancia y necesidad de interacción de los alumnos para favorecer la ayuda mutua y la colaboración.

La teoría de la cooperación y la competencia, del psicólogo social Morton Deutsch identifica y delinea los beneficios de estructurar a los grupos para que sean interdependientes desde sus orígenes. Este trabajo que fue un hito, sirvió como trampolín para el movimiento de aprendizaje cooperativo (Girard y Koch, 1997: 28).

La teoría de la interdependencia social, de David W. y Roger T. Johnson postula que la forma en que ésta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. Si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas) no hay interacción, ya que las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los demás. La interacción promotora lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica. La interacción de oposición y la no interacción llevan a una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajustes psicológicos. (Johnson y Johnson, 1999: 8,9).

La teoría psicogenética, de Jean Piaget su principal idea es la de concebir a la actividad mental como una “construcción” que ocurre debido a las acciones del ser humano en la interacción con su ambiente. La aportación de Piaget ha significado todo un giro hacia una

nueva concepción tanto del desarrollo mental como de la actividad educativa. En lo primero, porque lo entendió como algo que no sólo es una capacidad pasiva, sino activa, organizada y dirigida por los seres humanos en su relación con el mundo, resolviendo constantemente problemas, lo cual le exige elevar su nivel mental; y lo segundo, por la gran influencia que tuvo para reflexionar acerca de la importancia de modificar y adecuar las actividades educativas en función de las más altas capacidades humanas, la invención y la crítica, es decir, en función de la transformación constante que el mundo exige a los seres humanos para vivir de acuerdo con su propia realidad (García, 2010: 15).

La teoría sociocultural de Lev Seménovich Vigotsky (1896-1934), menciona que la existencia en la sociedad, el vivir y compartir con otros, son fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre (Ferreiro y Espino, 2009: 69). El lugar de partida de esta metodología de enseñanza es que los alumnos realicen actividades conjuntas en cooperación y establezcan una comunicación y participación, para alcanzar un aprendizaje efectivo.

Del mismo modo, de acuerdo a Hernández (2010) en el aula el enfoque vigotskiano nos pone al descubierto que el alumno no es un ente aislado; es él y su contexto sociocultural (constelado por el enseñante; sus compañeros; los instrumentos culturales tales como los textos, las computadoras, los discursos, etc.) quienes son los coautores del hecho educativo. Así, llega a ser posible intercambiar los pensamientos y pensar conjuntamente, abrir la experiencia psicológica personal al mundo influjo de las conquistas de los otros. Al ingresar a la escuela los niños traen consigo una historia de vida, experiencias vividas y compartidas con su familia, amigos y personas allegadas a él, por lo cual el aprendizaje y el desarrollo están relacionados desde los primeros días de vida del niño.

Por otro lado, Hernández (2010) menciona que la enseñanza adecuadamente organizada que debe conducir al “buen aprendizaje” tendrá que estar basada a lo que Vigotsky denominó la “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Vigotsky la definió como la diferencia entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría su nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias los apoyos de otras personas (adultos,

maestros, compañeros, etc.) que saben más (lo que reflejaría el nivel de desarrollo próximo) (Vigotsky 1979 y 1993, citado en Hernández, 2010).

De acuerdo a Ferreiro y Espino, la esencia original del planteamiento de Vigotsky está presente: en la necesaria ayuda del otro para aprender, pero claro, no de cualquier ayuda, sino de aquella que media entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza, para la cual hay que observar determinados requisitos y tener en cuenta la relación entre lo actual y lo potencial. Solo así el aprendizaje deja de ser una simple apropiación y se convierte en algo que provoca el desarrollo. Sin duda, las nuevas interpretaciones corroboran, enriquecen y acercan a la práctica educativa actual las tesis de L. S. Vigotsky y permiten comprender mejor el proceso de mediación y el papel del maestro mediador.

Para Ferreiro y Espino (2009: 73, 112, 113) el mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser. Por tanto, el mediador favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potenciales y corrige funciones cognitivas deficientes, es decir, en términos vigotskianos mueve al sujeto que aprende en su zona de desarrollo potencial. Los padres, los amigos y los maestros son potencialmente mediadores. En general, todos aquellos que se relacionan con otro y al hacerlo cumplen con determinados requerimientos son mediadores. Nadie aprende “por cabeza ajena” y todos lo hacemos cuando nos guían de lo que ya sabemos a lo que debemos saber, hacer y ser. En consecuencia, en el proceso de mediación se da en la interacción “cara a cara” de dos o más sujetos interesados en una tarea que hay que llevar a cabo. El proceso de mediación se caracteriza fundamentalmente por ser un proceso intencionado y de reciprocidad entre los miembros de un equipo, pero además por compartir experiencias significativas que trascienden el aquí y el ahora, lo que exige la regulación (control) de la impulsividad

Por todo lo anterior, el aprendizaje cooperativo tiene varias definiciones la mayoría de estas coinciden, en establecer un objetivo común del grupo, estableciendo con ello relaciones positivas; haciéndose presente la cooperación, el respeto a las diferencias y el valor de cada uno de sus integrantes. Fomenta la cooperación entre los alumnos para alcanzar el aprendizaje, en donde la interdependencia positiva que involucra a los miembros de un

equipo, ayuda a obtener resultados satisfactorios para los mismos, desarrollando con ello habilidades cognitivas, sociales y afectivas entre los alumnos. El papel del profesor es de suma importancia, ya que, es él quien se encarga de seleccionar y llevar a cabo las actividades adecuadas partiendo de los intereses y necesidades de sus alumnos.

El aprendizaje cooperativo como metodología tiene finalidades positivas como:

- Tiene como base la igualdad de derechos y oportunidades, favoreciendo con ello la aceptación a las diferencias.
- Los alumnos aprenden habilidades, actitudes y valores al interactuar.
- Al interactuar los alumnos, se hacen presentes situaciones para llevar a cabo la solidaridad y el apoyo mutuo.
- Posibilita una mayor interdependencia y comunicación.
- Mejora la motivación y aumenta la autoestima de los alumnos.

La responsabilidad asignada y el reconocimiento de la tarea individual, como aporte de cada uno de los miembros del equipo, permite que éstos sean activos y participen en las tareas a desarrollar.

Matriz de categorías

Una matriz de categorías expone los principales conceptos o categorías que se utilizarán como marco conceptual, analítico y empírico en el trabajo de investigación. Para esto se considera importante que el foco del trabajo está en las competencias que debe poseer el docente para emplear el aprendizaje cooperativo como una metodología para la construcción del aprendizaje y la inclusión de la diversidad, para fomentar participación en las actividades escolares y crear nuevas formas de interactuar.

En los casos tratados en esta tesis las docentes ayudan a activar (o en su caso obstaculizan) los componentes afectivos, motivacionales y significativos del contenido uniendo lo cognitivo, afectivo y social en competencias transversales. A veces son autocríticas sobre su propia práctica y se les facilita a la gestión de la enseñanza, aprecian y respetan a sus

alumnos, se interesan por su situación personal y sus progresos en el aprendizaje, pero a veces no es así. Estas situaciones cuando son negativas afectan la autoestima del estudiante, que en nuestros casos son niños de 5 a 7 años, lo que representa un problema debido a que impide que se sientan acogidos e incluidos en el aula. Por ello debe existir un clima afectivo partiendo desde el docente, ya que esto condiciona no sólo la personalidad y el carácter del alumno, sino también el progreso y el desarrollo de su aprendizaje.

Las docentes y los estudiantes mismos son mediadores y pueden estimular el desarrollo de procesos potenciales, por ello es importante el *aprendizaje cooperativo* que no es solo trabajar juntamente sino también solidariamente, uniendo la generosidad con la maximización del aprendizaje pues los niños pequeños quieren por naturaleza trabajar juntos y pueden trabajar en forma constructiva, al mismo tiempo que hay un avance individual.

En los casos que se revisarán hay docentes que establecen relaciones positivas educación inclusiva, ofrecen a todos los alumnos la oportunidad de aprender dentro del aula con los compañeros y atienden las necesidades de todos, pero también se analizará el caso contrario donde la docente no atiende, no valora ni acoge a los niños que parecen más rezagados. Por tanto los excluye y ni trata sus diferencias.

A partir de la revisión de la literatura se elaboraron tres tablas con los conceptos más importantes revisados durante los Módulos de la *Maestría en Educación Básica* en la Línea de Inclusión e Integración Educativa, que se pueden consultar en los anexos (Ver Anexos Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3).

Las Tablas 1 y 2 fueron realizadas a partir de la bibliografía del Marco Teórico y Estado del Arte. Consecutivamente se realizó la Tabla 3 de categorías para cada concepto tratando de jerarquizarlas y agruparlas (analíticas, teóricas, prácticas, didácticas, contextuales, humanas y otras categorías). Posteriormente estas tablas fueron refinadas a partir del trabajo de campo. El resultado es la Tabla 4 donde se muestran los conceptos más abstractos:

Tabla 4

Categorías y subcategorías de conceptos más abstractos

Categorías	Subcategorías
<p>Inclusión Acoger a todos –a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades (Pearpoint y Forest, 2001. Citado en Stainback y Stainback, 2001: 18). Participar equitativamente Es un proceso en el que uno se emplea logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez ésta, la actividad realizada, así como el producto mismo de la actividad, le proporciona siempre a uno un crecimiento (Ferreiro y Espino, 2009: 90,91).</p>	<p>Cohesión de grupo El grado de interacción entre los miembros que forman un grupo. A mayor empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, así como la atracción por la tarea a emprender, mayor será la cohesión. Y ésta ha resultado ser un factor que se relaciona en buena medida con el éxito escolar, se lleva a cabo mayor interacción social, más interacciones positivas (cordiales, cooperadoras, democráticas, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior (Maqueo, 2005: 53)</p> <p>Interacción promotora Las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender (Johnson y Johnson, 1999: 125).</p> <p>Interacción simultánea Porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente (Pujolás, 2009: 11).</p>
<p>Aprendizaje Fenómeno individual, que se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, todo lo cual hace posible un <i>saber</i> (conocimiento e información), un <i>saber hacer</i> (habilidades, destrezas y hábitos) y un <i>ser</i> (actitudes y valores) (Ferreiro y Espino, 2009: 27).</p> <p>Aprendizaje cooperativo Es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Espino, 2009: 26).</p>	<p>Equipo Es el conjunto de personas que, reunidas en un lugar y tiempo en contextos presenciales, pero también de manera sincrónica-asincrónica en contextos "a distancia" con el empleo de las TIC, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta (Ferreiro y Espino, 2009: 56).</p> <p>Interdependencia positiva En el <i>Cooperative Learning</i>, es la condición en que los individuos están unidos de forma tal que existe una correlación positiva entre el enlace del objetivo de uno y el de los demás, la relación de la propia tarea contribuye positivamente a la relación de la tarea de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).</p> <p>Interdependencia social Relación que se establece cuando entre las personas se instaura una relación que las involucra para un objetivo común (Banzato, 2004: 21. Citado en Bolívar y de Erlich, 2007: 61).</p>
<p>Proceso de mediación Se da en la interacción "cara a cara" de dos o más sujetos interesados en una tarea que hay que llevar a cabo. Parte de la premisa de que es posible la modificabilidad cognitiva y también afectiva, del sujeto, y que ésta se propicia en la interacción entre los sujetos (Ferreiro y Espino, 2009: 112,113).</p>	<p>Mediador Es la persona que al relacionarse con otra y otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer, y lo que es más importante, ser (Ferreiro y Espino, 2009: 112).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Se considera que estos conceptos o categorías son las que nos pueden servir para analizar las situaciones donde las docentes muestran que tienen las competencias, o no, para trabajar el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza de contenidos, para la convivencia y la inclusión.

Siendo las situaciones que se analizan grupos con estudiantes de 5 a 7 años, se considera que el trabajo de campo puede aportar información relevante, pues la mediación de las docentes tiende a ser multimodal, es decir que se comunican con diferentes medios complementarios como el habla, los gestos, las miradas, los movimientos corporales, la proxemia, la escritura y el dibujo. También puede ser interesante porque hay mucha participación de los padres dada la edad de los niños.

Entre las primeras preguntas que podemos plantear están:

¿Qué características tienen los niños que las docentes excluyen?

¿Cuál es la actitud de los padres ante esta situación?

¿Cómo perciben las docentes a estos niños?

¿Cómo se perciben estos niños a sí mismos?

¿Qué competencias se ponen en juego cuando la docente incluye, o por el contrario que competencias no se hacen presentes cuando excluye?

Estas preguntas suponen que si hay un ambiente propicio para vivir juntos, participar y cooperar, donde los estudiantes de 5 a 7 años se sienten acogidos, también podrán aprender los contenidos escolares de manera cooperativa. En el siguiente capítulo se enmarca metodológicamente estas preguntas para abordar el trabajo de campo.

3. CÓMO ABORDAR EL PROBLEMA DE LOS NIÑOS EXCLUIDOS POR BAJO RENDIMIENTO

En principio se ha considerado que al adentrarnos en el terreno de la investigación, pasamos por varios momentos que se relacionan entre sí; a continuación haré referencia a la metodología de investigación la cual sustenta el trabajo de campo que realicé como parte de la elaboración de este proyecto de investigación.

El término metodología según Taylor y Bogdan (1987), designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva.

De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas principales (Bruyn, 1966; Deutscher, 1973): La primera, el *positivismo* el cual busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim (1938, pág. 14) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa sobre las personas. La segunda perspectiva teórica principal la cual corresponde a este proyecto de investigación, siguiendo a Deutscher (1973), describimos como *fenomenológica* posee una larga historia en la filosofía y la sociología. El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadísticos.

El fenomenológico que es nuestro caso, busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos.

En contraste con lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

La metodología cualitativa

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable* (Taylor y Bogdan, 1987: 20).

Como señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico: (Citado en Taylor y Bogdan, 1987: 19, 20).

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos; siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados. Por tal motivo en esta tesis en los dos primeros capítulos se estableció el contexto internacional y nacional, así como los elementos teóricos y de estado de la cuestión, es decir lo que se sabe del aprendizaje cooperativo y su aportes a la inclusión, más no se establecieron modelos, hipótesis o categorías preconcebidas sobre el problema de la exclusión de los niños pequeños en la escuela. Sí se establecen las primeras preguntas, pero éstas se irán modificando según avance el trabajo.

2. *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* Estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. Por ello los datos empíricos se obtienen de

casos de estudiantes y de casos de docentes y sus grupos. Se toman como un todo los casos, las actividades escolares y las situaciones de aprendizaje. Aún más en cuanto a lo que se quiere estudiar es la interacción, la participación y el vivir y aprender juntos. Por tanto lo que los sujetos dicen y hacen se interpreta a partir del contexto como un fenómeno holístico.

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y tratando de no ser intrusivos. Desde el principio se toma en consideración que los sujetos son estudiantes propios o son estudiantes de docentes con las que se establece una relación profesional de mediano plazo, por tanto se acepta que la propia acción de investigar afecta los resultados del trabajo empírico de observar, entrevistar y aplicar cuestionarios a ellos, a las autoridades y a los padres de familia. Por ello se guarda el anonimato de personas e instituciones.

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas, tal es el caso de las condiciones en que las docentes demuestran o no sus competencias y el de los estudiantes que reaccionan ante esas situaciones.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Tal como lo dice Bruyn (1966), el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación. Por tal motivo se plantea la aplicación de diferentes procedimientos, es decir se hace una triangulación de técnicas e instrumentos para obtener información y sea válida.

6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. a todas se las ve como a iguales. Por ello no se califica ni cualifica la acción de las docentes, los padres y los estudiantes.

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Y en el caso de esta tesis el problema de la exclusión de los niños pequeños, que son etiquetados como de bajo aprovechamiento, de la frustración de ellos y sus padres y de cómo las docentes toman o no en cuenta sus necesidades afectivas y de aprendizaje. Aprendemos sobre "...la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales" (Burgess, citado por Shaw, 1966, pág. 4).

8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la "validez" en su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Tienen un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. El problema surge de mi propia práctica docente y regresa a mi práctica docente y profesional, por eso este trabajo me da luz sobre cómo enfrentar las necesidades de mis educandos aceptar sus diferencias sin excluirlos.

9. *Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Y en este trabajo se cumple puesto que trata sobre la población de niños pequeños de escuela regular en el Estado de México, poco atendida en trabajos de investigación educativa. Pone de relevancia lo importante que es la educación Preescolar y los primeros grados de Educación Primaria.

10. *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca

es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica. Por ello la combinación de procedimientos técnicas e instrumentos en este trabajo responde a las preguntas que van surgiendo a partir de los resultados y de conocer cada vez más sobre el problema

La perspectiva fenomenológica

Tal como dicen Taylor y Bogdan (1987) en su libro “Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *La búsqueda de significados*”, es esencial para la concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado. Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de los estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. Por ello se tratará de ver la perspectiva de las docentes, los padres de familia y de los mismos estudiantes.

La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos en este caso nos centraremos en el enfoque teórico de la etnometodología. El enfoque teórico de la etnometodología no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio: cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa (Mehan y Wood, 1965, pág. 5). Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad.

A partir de lo anteriormente expuesto, en este proyecto de investigación se retoma la teoría fenomenológica la cual ayuda a comprender las ideas y las causas que estén tras los hechos

de las personas en cuestión. Haciendo uso de la metodología cualitativa para recoger datos descriptivos, tales como: el lenguaje y comportamiento de las personas sujetas a esta investigación. De esta manera conoceremos y entenderemos que con la Reforma Educativa en la escuela se reconocen las diferencias y se requiere que los maestros tengan las competencias suficientes para que los estudiantes se desarrollen personal y socialmente, para que convivan, para que accedan y permanezcan en una educación de calidad. Es decir que las docentes sean capaces de comunicarse con los niños, acogerlos, llevar a cabo situaciones de aprendizaje donde trabajen juntos y participen como iguales. La Reforma promueve la colaboración y el aprendizaje cooperativo con un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos, una metodología para la inclusión de la diversidad de los alumnos.

Problema de Investigación

Partiendo del planteamiento de aulas inclusivas y por ende la presencia en éstas de alumnos con diferentes habilidades, conocimientos, capacidades, necesidades, ritmos de aprendizaje, etc., exige del profesor ajustarse a las realidades que se manifiestan en el salón de clases. De esta manera en mi desarrollo personal y profesional en el campo de la educación ha despertado el interés por dar cuenta a la manera en que se requiere que los docentes se involucren en mejorar sus prácticas cotidianas y desarrollarlas de manera positiva para atender a la diversidad del alumnado a través de la inclusión.

Así mismo hacer conciencia acerca de la necesidad e importancia de las competencias docentes, que el maestro debe poseer en fusión con la metodología del aprendizaje cooperativo como una vía de atención a las necesidades del alumnado, poniendo principal énfasis en este caso a la construcción del aprendizaje de los alumnos.

Mis primeros **supuestos** antes de entrar a campo fueron:

- **Al no tener presente la profesora los ritmos de aprendizaje de los alumnos, las actividades que ésta proponga no responderán a las necesidades de los mismos.**

Por lo tanto, no se llevará a cabo satisfactoriamente el proceso de aprendizaje de los alumnos y su participación de una manera significativa.

- **A través de la generación de ambientes inclusivos, el docente organiza y fortalece situaciones de aprendizaje cooperativo, atendiendo de esta manera a todo el alumnado, para obtener los aprendizajes esperados.**

Considero preciso brindar al lector una explicación de ¿cómo llegué a este campo?, así mismo los cambios que han surgido durante esta investigación.

En un principio la presente indagación era un estudio de caso ya que dos madres de familia acudieron a pedir informes al lugar donde trabajo particularmente, estaban preocupadas porque sus hijos no sabían leer y escribir. Comentaron que la maestra les había dicho que si los niños no aprendían a hacerlo los iba a reprobar, esté fue el primer contacto que tuve con las madres; después de este encuentro llevaron a sus hijos a clase de asesoría con una servidora.

Posteriormente me di a la labor de contactar a la maestra de clase ya que considero es de vital importancia mantener un vínculo para conocer su manera de trabajar y realizarlo de esta manera conjuntamente, en donde mi papel es apoyar a los niños para superar esta barrera que se está presentando en el aula. Es importante tener presente que aunque los niños sepan leer y escribir, algo estaba ocurriendo en el aula. La docente de grupo parte de la idea de que no puede detenerse por alumnos que no saben leer y escribir, que debe seguir avanzando con los demás niños y no atrasarse en el proceso de lecto escritura, produciendo con ello que en el aula los niños se aíslen, no participen, su autoestima sea baja, no haya motivación.

De esta manera fui aplicando los diferentes instrumentos de investigación para obtener información y poder identificar una problemática, posteriormente me percaté que era importante investigar más a fondo este problema porque no era suficiente la información obtenida en un primer momento, por tal motivo me di a la tarea de aplicar nuevos instrumentos que me permitieran obtener información más precisa tomando en consideración no solamente a un solo salón de clases, sino a otros sujetos de la misma escuela, lo que me permitiría tomar una idea más completa de la población.

Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para construir el objeto de estudio

El procedimiento, es un componente principal en la investigación cualitativa que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales (Strauss y Corbin, 2002: 13). Las técnicas son dispositivos auxiliares que permiten la aplicación del método por medio de sus operaciones prácticas, concretas y adaptadas a un objeto bien definido, pues se sitúan a un nivel de relación aplicada a la realidad empírica (trato directo con los hechos o fenómenos) (Ander, 1995: 42. Citado en Canales, 2006: 219). Y los instrumentos son aquellos que registran datos observables que representan verdaderamente los conceptos que el investigador tiene en mente (Gómez, 2006: 122).

En este caso utilicé como procedimiento la *observación*, en ella no se pretende supervisar o inspeccionar con una finalidad descriptiva; se observa qué ocurre en la clase para beneficio de todas las personas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se puede observar al profesor, al alumnado o al contexto (la distribución de la clase, uso de material de apoyo, etc.) Lo más habitual suele ser la grabación de la clase, bien en sistema audio o bien en sistema video, aunque también se puede realizar una observación en tiempo real por medio de la toma de notas (Lasagabaster, 2001: 9). La técnica de observación la realicé por medio de la *toma de notas*, ésta irá enfocada a los alumnos para conocer sus actitudes y formas de aprender dentro del grupo; por otro lado a la maestra frente a grupo con el fin de conocer las estrategias de enseñanza, actividades realizadas en el aula, material de apoyo, cuadernos de trabajo y libros de texto utilizados.

Otro instrumento del que hago uso es el *diario de campo*, se trata de una herramienta de uso personal, pero que requiere paciencia y disciplina. “*El diario se convierte así en un estupendo medio de reflexión que presenta diversas ventajas*” (Wallace, 1998: 54. Citado en Lasagabaster, 2001: 8) nos permite generar y modificar supuestos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo simple, nos proporciona información de primera mano, no precisa de observadores externos que pueden influenciar el discurrir de la clase, nos

ofrece la posibilidad de recabar información continuamente, y sobre todo, fomenta la reflexión de nuestro trabajo diario.

Por otro lado, apliqué la *entrevista* ya que es uno de los instrumentos más valiosos para obtener información, es posible definir a la entrevista como “*la herramienta de excavar*” (Benney y Hughes, 1970; citado en Taylor y Bogdan, 1987: 100). El tipo de entrevista utilizada fue de corte *cualitativo* y de *tipo estructurada*, ya que se realizaron preguntas específicas. Ésta es más adecuada cuando la muestra es reducida (un sujeto o un grupo reducido) y deseamos obtener información más detallada.

Posteriormente, se aplicó una encuesta a través de un *cuestionario* el cual es un “*Instrumento que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir*” (Hernández, 2003: 391). Realicé *cuestionarios de preguntas cerradas* ya que las entrevistas anteriores no respondían del todo al grado de interés en ésta investigación. Se aplicó a 11 madres de familia y 11 alumnos que se seleccionaron porque de esta manera se obtendría información más precisa referente al grado de inclusión que las madres perciben para con sus hijos y por otro lado para saber lo que sienten los alumnos, lo que les agrada y desagrada dentro del aula.

Trabajo de campo

El trabajo de campo es considerado como “*el conjunto de actividades dirigido a recopilar información empírica sobre un aspecto o problema específico de la realidad*” (Rojas, 2002: 179).

En primera instancia la presente investigación fue realizada en la escuela #1, primaria ubicada en el Estado de México. En donde se tomó como muestra en un principio a dos alumnos del grupo 1° “C”, para posteriormente tomar una muestra de 11 alumnos y 11 madres del mismo grupo. Finalmente a 3 grupos 1° “A”, 1° “B” y 1° “C” tomando como muestra a los maestros y 10 alumnos de cada grupo.

3.1 Observación del grupo durante la clase

La observación del grupo clase, se realiza con la finalidad descriptiva para conocer qué es lo que ocurre dentro del aula y el papel que desempeña la profesora; así mismo la relación entre pares y maestra-alumnos.

Diario de campo: Primera observación realizada el miércoles 21 de abril de 2010.

Originalmente la hora de la cita con la maestra E., era a las 4:00 P.M.; debido a un evento (obra de teatro) la maestra me mando un aviso con la mamá del alumno M., citándome a las 3:30 P.M.

El recibimiento por parte de la profesora fue cordial, nos presentamos y explique el motivo de mi visita, dos de sus alumnos toman regularización de lecto escritura y me interesa conocer el avance de éstos en el aula. La maestra comenta que los alumnos no muestran motivación alguna en el salón de clase no quieren leer, ni tomar dictado; que se muestran apáticos en el aula. Dentro del salón de clase observé a los dos alumnos que asisten a clase de regularización.

J. cuenta con 6 años de edad, es una niña activa, tiene gran disposición para realizar actividades las cuales las termina en un corto tiempo, conoce las letras, sílabas y sabe escribir palabras cortas, lee muy poco.

J. tiene 6 años, es un niño activo, le gusta jugar y tiene disposición para realizar las actividades. Conoce poco las letras, aún no lee y presenta déficit de atención (TDA).

Se observa que los alumnos se sientan en mesas para dos, las cuales están ubicadas frente al pizarrón, los alumnos deben estar en silencio y no pueden interactuar con sus compañeros mientras la maestra atiende a alguna persona ajena a su grupo.

La maestra de grupo trabaja por Proyectos, el material con el que trabaja son: cuadernos, libros de texto, copias e investigaciones por parte de los niños de acuerdo al proyecto que se esté trabajando en ese momento. Pide apoyo a los padres de familia para que cooperen con el material, por ejemplo: en un proyecto llamado “el zoológico”, pidió a los alumnos que investigaran con ayuda de los padres acerca del animal que ella les dijo, está información los alumnos la escribieron en su cuaderno y al final expusieron lo que entendieron. Otra actividad que realizo fue; que los alumnos debían encontrar en una sopa de letras nombres de animales del zoológico, la maestra les proporcionó una copia con nombres de animales en donde los alumnos tenían que separar por sílabas estos nombres, a partir de lo anterior podemos observar que los alumnos trabajan individualmente debido a que realizan sus actividades cada uno. La profesora quiere que en asesoría se refuerce este proyecto que está realizando con actividades similares, de esta manera los niños lo trabajarán previamente y será mucho más fácil para ellos realizar estas actividades en el aula. Por otro lado, se observa que la actitud de la profesora es intolerante ya

que muestra una irritación hacia los niños cuando estos no realizan las actividades o las realizan pero no como ella lo desea, presenta un carácter fuerte hacia con los niños. Por tal motivo, éstos muestran miedo ante esta actitud.

En ese momento la maestra les había dejado un trabajo, el cual lo tenían que realizar individualmente; un alumno le pidió a su compañero una goma y la maestra inmediatamente le dijo que no podía hablar, el alumno le dijo que sólo le había pedido una goma. La maestra le ordeno que se sentara y que no copiara a su compañero, que terminaran su trabajo y que les calificaría posteriormente. Otro alumno le dijo que no sabía hacer una operación y la maestra le dijo que ya tenía que saberlo porque ya lo habían hecho varias veces, el alumno se sentó en su lugar y comenzó a hacer su trabajo.

Análisis de las observaciones: Como mediadora la docente no propicia a través de sus interacciones con los niños que modifiquen sus conocimientos, no permite que trabajen juntos por lo que no se potencia el desarrollo de cada uno con la ayuda de los demás, no comparten el mismo objetivo y no lo apropian, solo atienden a la maestra y esto le quita lo atractivo a la tarea. La profesora realiza actividades muy interesantes pero debe involucrar a los alumnos, partir de sus intereses y escuchar lo que los mismos quieren expresar. La maestra se muestra poco accesible, no estimula ni facilita, los niños se alejan y esto produce que no haya un vínculo afectivo y un ambiente agradable para aprender y convivir en armonía. Por lo que es necesario conocer más sobre la actitud de tolerancia de la maestra. Al recibir a la observadora, parece estar dispuesta de cierta manera a recibir apoyo externo en lo que se refiere al proceso de enseñanza en los niños.

La diferencia del trabajo de la docente de grupo con 22 alumnos y de la maestra de regularización, es que la docente de grupo tiene que organizar un ambiente estimulador y orientador, elaborar los proyectos con los que va a trabajar al igual que sus actividades para lograr que los alumnos construyan su conocimiento; tomando en cuenta que todas estas actividades se enfocan a los 22 niños, sin embargo no toma en cuenta la mayoría de las veces las necesidades educativas individuales de cada alumno que integra el grupo. La maestra de regularización, trata personalmente al alumno con ello conoce las necesidades individuales, la clase gira en torno a él, por lo que resulta adecuado prosperar en la asignatura en la que los alumnos estén teniendo algún tipo de complicaciones, en este caso la maestra apoya al alumno explicando de una manera sencilla para que este comprenda y

sea el constructor de su conocimiento. Las actividades realizadas en regularización contribuyen a la formación de los alumnos, les permiten desarrollar habilidades sociales difíciles de adquirir en el aula, organiza las actividades de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Es por ello que tanto la maestra de grupo como la de regularización deben trabajar en conjunto, para elaborar las actividades que trabajaran los niños para que se tenga un avance en su proceso de aprendizaje.

El trabajo individual dentro del grupo o con la maestra de regularización y el trabajo por equipos deben ser complementarios. Sin embargo la docente de grupo parece utilizar una organización grupal con trabajo individual y homogéneo que no acoge las diferencias en el avance del aprendizaje.

3.2 Diario de campo y videgrabaciones de las sesiones de regularización con los alumnos Ja. y Jo.

Las actividades de regularización son individuales de acuerdo al avance de los estudiantes. Pero siempre que es posible se les pide que colaboren. El diario de campo y las transcripciones que a continuación se presentan, fueron realizados durante dos semanas consecutivas del 17 al 28 de mayo de 2010 en el siguiente horario: lunes de 2:00 p.m. a 4:00 p.m., martes de 1:00 p.m. a 2:30 p.m., miércoles de 2:00 p.m. a 4:00 p.m., jueves de 1:00 p.m. a 2:30 p.m. y viernes de 2:00 p.m. a 4:00 p.m. Cada día se observaron las características propias de los niños en cuanto a su proceso de aprendizaje, conocer sus intereses y limitaciones.

Diario de campo 17 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Jo., asistió el día sábado 15 de mayo de 2010 a su sesión con la psicóloga, la madre de Jo., me comentó que en la sesión la psicóloga habló con el niño acerca de la problemática que se presenta con su padre (no vive en casa), su madre está preocupada por la estabilidad emocional de su hijo. La psicóloga le pidió a J., que leyera un pequeño texto de un cuento y él no quiso leerlo, le dijo que escribiera la palabra “sol” y no la escribió. En este caso la psicóloga dijo que la metodología utilizada por la maestra en la escuela es incorrecta y por tanto la metodología de regularización también. La madre de Jo. me dijo que si podía ir a platicar con la

psicóloga para que compartiéramos opiniones y formas de trabajo en conjunto, para trabajar con Jo. y así de esta manera las cosas funcionen mejor para el niño. Por otro lado, la mamá le comunicará a la maestra de escuela lo ocurrido y pedirá que hable con la psicóloga para que tome en consideración la problemática del niño.

En cuanto a Ja., realizó el día de hoy todas las actividades que son lectura, escritura y dibujar. Le gusta mucho iluminar, le fallan algunas consonantes la ñ y la j, es cuestión de reafirmar. Juega pero termina los trabajos (ver Ilustración 1 y 2).

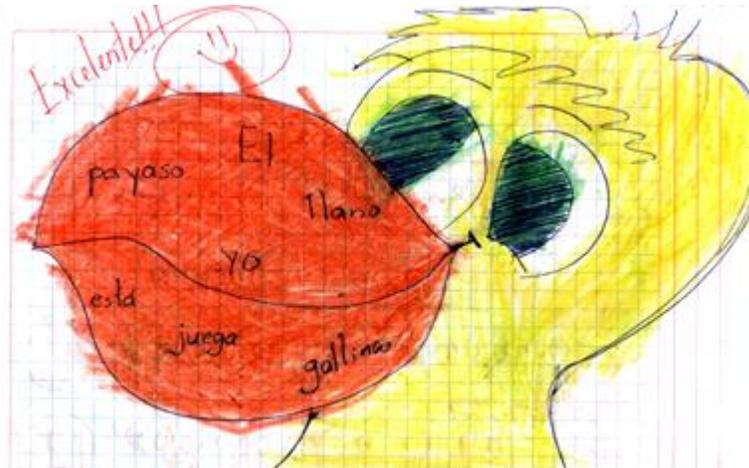


Ilustración 1. Los niños eligen un dibujo y lo iluminan. Fuente: propia.

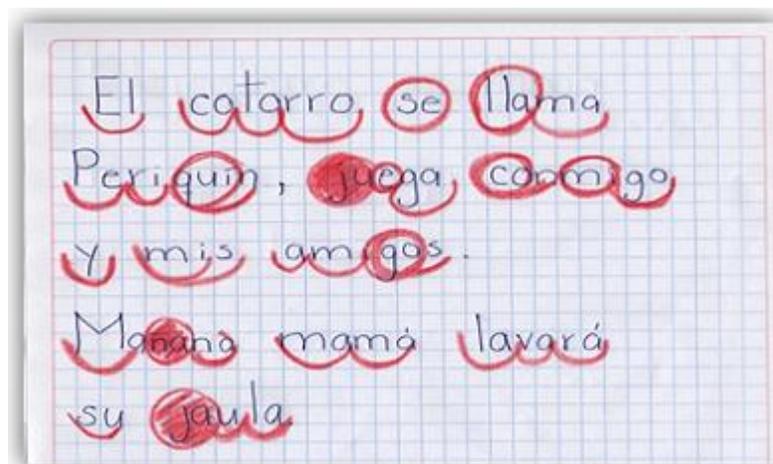


Ilustración 2. De acuerdo al dibujo, los niños leen un texto. Fuente: propia.

Diario de campo 18 de mayo de 2010 (1:00 p.m. a 2:30 p.m.)

El día de hoy se murió el gato de Jo., “Huesitos”, llegó triste por tal motivo comenzó a llorar, su mamá me comentó que ya había hablado con el niño, le dijo que su gatito estaba en el cielo jugando con otros niños y gatitos que no estuviera triste. Hable con él, le dije que recordara a su gatito con amor y que aunque no lo viera siempre estaría con él. Al paso del tiempo se le fue olvidando, comenzó a

platicar y jugar. Está trabajando junto con Ja., el tema de sumas en donde se les proporciona a los niños una revista la cual contiene artículos que conocen, ya que los utilizan en su vida diaria. Recortan los artículos que ellos quieren, los pegan en su libreta, se asigna un precio a cada artículo en este caso utilizando cantidades en decenas. Posteriormente los niños deben leer los artículos que deben sumar para realizar la operación (ver Ilustración 3). Tal como lo recomendó la maestra de grupo. Ja., trabaja muy bien, hay que apoyarla un poco más con respecto a sumar; en cuanto a Jo., observo que no le cuesta trabajo, es muy bueno en matemáticas; de hecho apoya a Ja., a realizar las sumas. A los dos les sirve apoyarse, veo que construyen su conocimiento al colaborar los dos. También el día de hoy Ja., apoyo a Jo., en la lectura y dictado.



Ilustración 3. Los niños eligen de una revista artículos, los recortan y pegan. Se asigna una cantidad a cada artículo posteriormente los niños realizan la operación correspondiente, para obtener su resultado. Fuente: propia.

Diario de campo 19 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Ja., trabajo muy bien hoy le gusto más realizar sumas y leyó correctamente. Por otro lado, Jo., llegó cansado ya que fue a correr al parque por instrucciones de la psicóloga, al recuperarse del cansancio comenzó a realizar la actividad que fue resolver problemas de sumas (ver Ilustración 4) y leer. Estuvimos jugando al banco, como lo indicó la maestra de grupo, les está costando un poco de trabajo lograr identificar los billetes de diferente denominación (\$50, \$100, \$200), en este caso lo que estoy realizando es que primero los niños deben comprender el concepto de \$1 y de esta manera realizar ejercicios en donde se involucren “pesos” para después trabajar con los billetes.

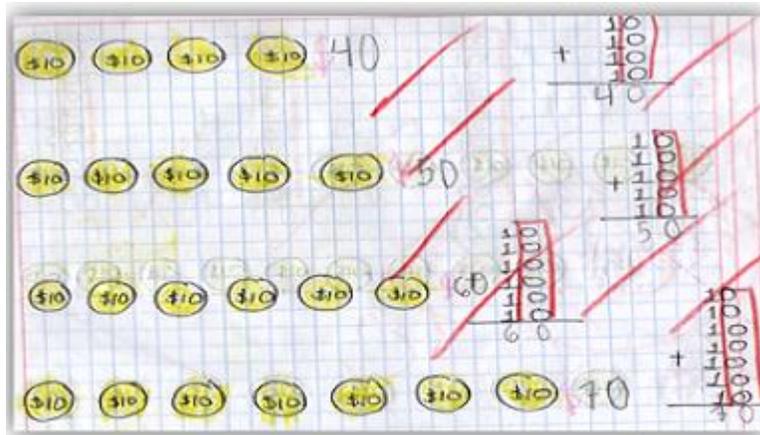


Ilustración 4. Iluminan las monedas, realizan la suma, para obtener la cantidad y posteriormente escriben el resultado correcto. Fuente: propia.

Diario de de campo 20 de mayo de 2010 (1:00 p.m. a 2:30 p.m.)

Ja., trabajó el día de hoy dictado, para la realización de éste recortó animales los cuales ella eligió, posteriormente se le pregunto las características del animal elegido conforme iba diciéndolas escribía la descripción que asignaba al animal. Por ejemplo: el animal que eligió fue el puma, se le pregunto cómo es el puma y ella mencionó que es amarillo, qué come el puma y contestó que antílopes; se le pregunto que cómo lo sabía y respondió que lo había visto en una película “El rey león” (ver Ilustración 5). Por otro lado realizó lectura en torno al tema de “los animales” como lo indicó la maestra de grupo, lo realizó muy buen, primeramente se le pregunto qué animal estaba pegado en su cuaderno, que lo describiera; en este caso era un elefante dijo que era grande y que tenía colmillos, posteriormente comenzó a leer el texto de su cuaderno tuvo dificultades al leer las sílabas “gra”, “tro” y “muy”; en general lo realizó bien (ver Ilustración 6). Estuvo tranquila y demostró interés en lo realizado, al final realizó un dibujo libre (sugerencia de ella). Jo., no asistió el día de hoy.

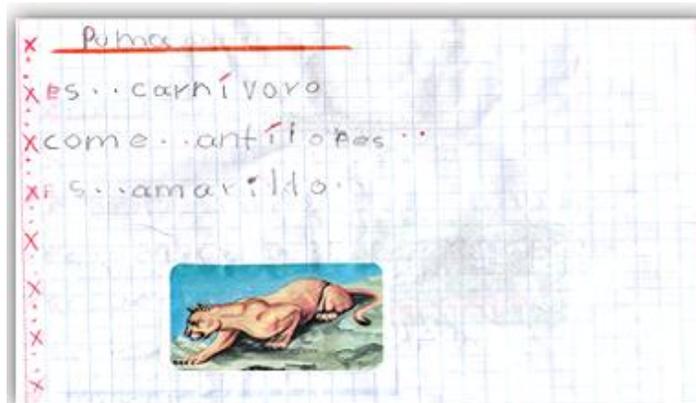


Ilustración 5. Se hace primeramente una descripción, posteriormente de acuerdo a las características mencionadas por la alumna, escribe lo que expresa respecto a este animal Fuente: propia.



Ilustración 6. Se lee un pequeño texto en relación con los animales que habitan el zoológico, como lo indico la maestra de clase. Fuente: propia.

Diario de campo 21 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Trabajaron los niños con monedas y jugamos a la “tiendita”, comprando y pagando cada artículo en este caso utilizamos (botes de leche, botellas de suavizante, arroz, frijol, sopa, aceite, etc.) al igual que dando el correspondiente cambio. Por ejemplo: Jo. era el tendero y Ja., llegaba a su tienda en este caso le pusieron por nombre “La súper tiendita”, Ja. le pedía un aceite y Jo. le daba el aceite y le decía el costo, tomando en cuenta que los costos sólo eran de \$1 a \$9, posteriormente Ja. le pagaba lo indicado por el niño de la tiendita y él le regresaba cambio cuando debía hacerlo. Los niños lograron comprender ya que al principio les costaba trabajo dar con monedas la cantidad de \$6 por ejemplo, ya que en vez de dar los \$6 daban \$4, por eso se jugó a la tiendita para que los niños se familiarizarán con las monedas de una manera divertida y cotidiana para ellos, contaban sus monedas con atención para no dar de más o que no les faltara por dar.

Al final de la clase, la mamá de Jo. me comentó que tuvo un problema con la maestra de grupo ya que en junta expuso a Jo. con su problema en frente de todos los padres de familia y no le parece ético, de hecho la maestra amenazó a la señora con que ella ya no sería responsable de su hijo y que se atuviera a las consecuencia de la reprobación del mismo. La mamá me proporcionó el teléfono de la psicóloga, me comuniqué con ella y tenemos una cita el día lunes 24 de mayo de 2010 a las 5 de la tarde.

Diario de campo 24 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Ja. trabajó dictado, jugamos con billetes al banco a petición de ella; logró identificar los billetes de \$20, \$50 y \$100 (ver Ilustración 7), contó monedas de \$10 en \$10 llegando hasta \$100, le costó un poco de trabajo. Jo. no asistió el día de hoy ya que fue al médico a realizarse análisis.



Ilustración 7 Identificó los billetes de \$20, \$50, y \$100, es un logro por parte de Ja. ya que se confundía. Fuente: propia.

Diario de campo 25 de mayo de 2010 (1:00 p.m. a 2:30 p.m.)

Entreviste a la mamá de Ja. se portó accesible durante la entrevista, al final me dijo que estaba dispuesta a cooperar conmigo para que su hija mejore personal y académicamente. La entrevista se transcribe más adelante lo cual nos ayudará a comprender mejor el problema de investigación.

Por otro lado, Jo. y Ja. trabajaron lectura y dictado no les costó mucho trabajo; utilizaron tarjetas las cuales contienen pequeños párrafos que tienen que ver con el cuidado del mar, leyeron y los comprendieron ya que expresaban sus ideas por ejemplo: “estás de acuerdo que todos los seres humanos debemos amar y respetar al mar” contestaron que “sí” porque en el mar viven peces y los comemos, hay ballenas y delfines que se deben querer y cuidar (ver Ilustración 8). Cada tarjeta tiene un animal marino, con apoyo de éstas el niño iba diciendo las características del animal y las iba escribiendo en su cuaderno, se apoyaron entre los dos (ver Ilustración 9).

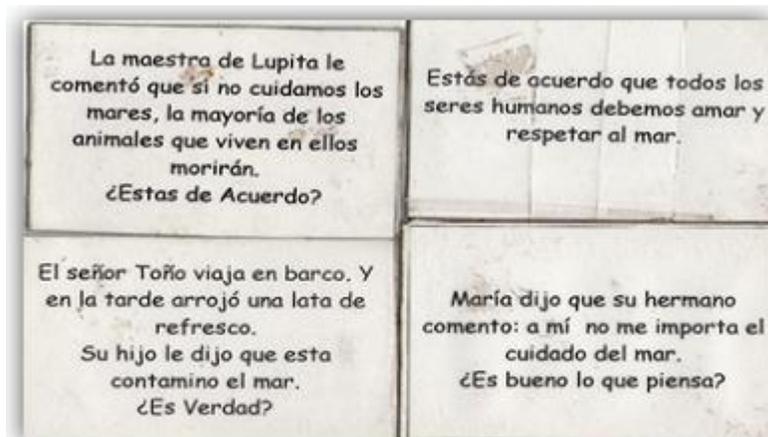


Ilustración 8. Tarjetas que leyeron los niños, en donde cada uno expreso sus ideas. Fuente: propia.



Ilustración 9. Tarjetas de animales marinos los cuales cada uno de los niños escogían para posteriormente escribir en su cuaderno las características de éstos.
Fuente: propia.

Diario de campo 26 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Lo que he notado es que Jo., últimamente está enojado, la razón la desconozco. De hecho hoy tenía cita con su psicóloga pero canceló la cita, porque tiene a un paciente que atender. No asistió Ja.

Diario de campo 27 de mayo de 2010 (1:00 p.m. a 2:30 p.m.)

La maestra de Jo. ha dado indicaciones de que sólo hay que trabajar con él lectura y escritura (ver Ilustración 10 y 11) y con Ja. matemáticas. Respecto a Ja. la profesora quiere que se apoye más a la niña en practicar la denominación de los billetes y las monedas, que sepa dar por ejemplo: \$35, \$125, \$250 (ver Ilustración 12). Para ello se juega con Ja. “al banco”, con la finalidad que identifique el valor de los billetes y monedas. Se ha logrado avanzar con ella, pero aún falta reafirmar.



Ilustración 10 Jo. elige los animales de su preferencia, menciona sus características y escribe cada una de ellas en su cuaderno. Fuente: propia.

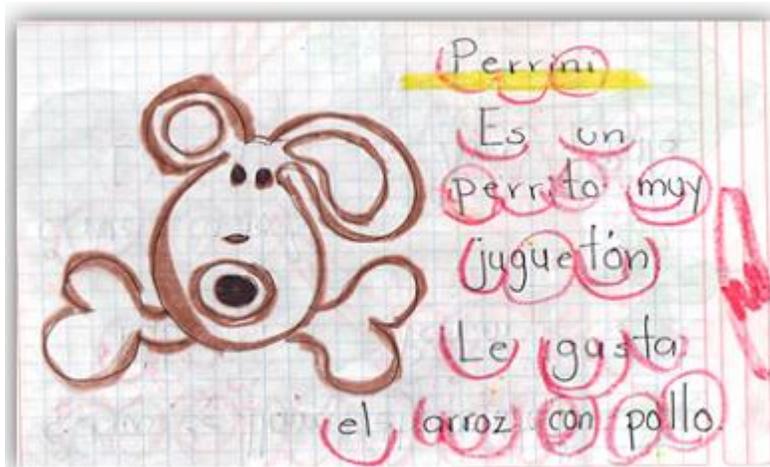


Ilustración 11. J., lee un pequeño texto. Fuente: propia.

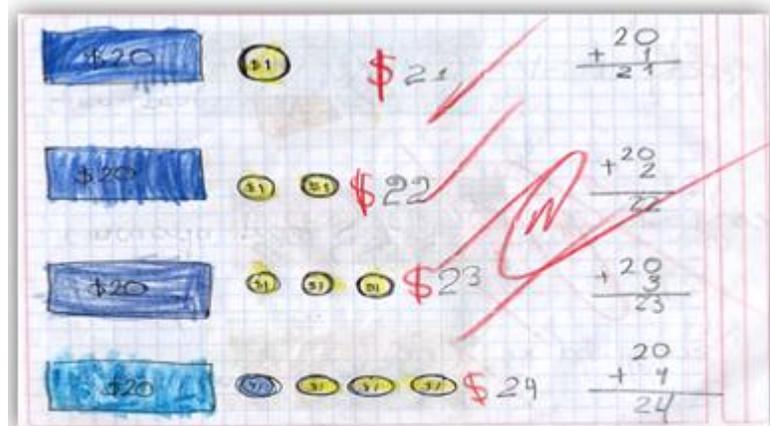


Ilustración 12. J., realiza las operaciones para obtener la cantidad que se representa a través de los billetes y las monedas. Fuente: propia.

Diario de campo 28 de mayo de 2010 (2:00 p.m. a 4:00 p.m.)

Entreviste a la mamá de Jo., se mostró con toda la disposición necesaria para apoyar tanto a la psicóloga como a la maestra de regularización, para que su hijo mejore en el aspecto personal, quiere que tenga equilibrio y estimulación positiva su hijo.

Análisis del diario de campo y las transcripciones: En este caso, cada día se observaron las características propias de los niños en cuanto a su proceso de aprendizaje, formas de trabajo, conocer sus intereses y limitaciones. En principio sólo lo realicé con los niños que asistían a clase de regularización. A través de lo observado, se puede decir que los niños sí han logrado evolucionar día con día ya que han logrado realizar por si mismos un dictado y

leer un texto, lo cual no realizaban anteriormente. Es verdad que falta mucho por hacer porque aún hay que trabajar con lecto escritura por un lado y por otro, reafirmar lo que es la denominación de monedas y billetes en cuanto a Ja. Los niños tienen necesidades educativas individuales las cuales hay que atender en el caso de Jo. hay que trabajar mucho más con lectura y escritura ya que matemáticas le gusta, por ejemplo hacer sumas, restas contar dinero; en cuanto a Ja. se debe trabajar más con matemáticas ya que no le cuesta tanto trabajo leer y escribir ya lo hace mucho mejor.

Por ejemplo, en cuanto a la escritura eligió al gorila de igual manera ella describió las características del gorila.

Ma ¿de qué color es el gorila?.

Ja. negro.

Ma ¿qué está comiendo el gorila?.

Ja. ¿una banana?.

Ma está comiendo una.

Ja. ¿un plátano?.

Ma un plátano ¿o?.

Ja. ¿o?.

Ma ¿o qué come?. ¿De qué otra manera se le dice al plátano?.

Ja. mmm.

Ma ya lo dijiste ahorita.

Ja. ¿banana?.

Ma ¡aja!.

Ma entonces ahora, ¿de qué color es?.

Ja. amarilla.

...

Ma aja, fíjate en el gorila, ¿qué más quieres escribir? Es negro, come banana.

Ja. que se sube a los árboles.

...

Ja. co-me ba-na-na se su-be a los árboles.

Ma a los árboles, pegamos a nuestro gorila.

Ja. ¿aquí?.

Ma en donde quieras.

Ja. está comiendo una banana.

Ma okey ya quedo bonito, ¡felicidades!.

Se observa que escribe mucho mejor que al comienzo de ingresar a clases de regularización, sucedió lo mismo que en la lectura fallan las sílabas compuestas pero logrará evolucionar conforme se practique.

Otro ejemplo es cuando se proporciono a Jo. un pequeño texto titulado “Perrini” el cual comenzó a leer, como se observa al leer recuerda el sonido de las sílabas y las repite en voz alta hasta asegurarse de la que dirá.

Ma a ver Jo. vamos a escribir.

Jo. quiero describir un tigre y una zorra.

Ma entonces te voy a dibujar un tigre y a una zorra, ¡sale!.

Jo. sí.

Ma ¿cómo es el tigre?.

Jo. amarillo, tiene rayas, correeee, trepa árboles.

Ma entonces escribe.

Jo. amarillo.

Ma ¡está bien!

Jo. a, a, a-ma-ri-yo.

...

Jo. bueno, ¿le borro?.

Ma sí.

Jo. corre.

Ma así es, escríbelo.

Jo. co, co, ¿con dos erres?.

Ma sí.

Jo. co-rre.

Ma ¿qué más quieres escribir?.

Jo. caza, ¿pero va con zeta?.

Ma sí.

Jo. ca-za.

Ma ¡muy bien!, ahora describe a la zorra.

Jo. es café, caza su comida y corre.

Ma entonces, ¿qué escribirás?.

Jo. café, ca, ca-fe.

Ma pero café lleva acento en la letra “e”.

Jo. le pongo acento, ¿con rojito?.

Ma sí.

Jo. voy a poner, caza. Ca, ca-sa.

Ma recuerda que si escribes casa con ese te refieres al lugar en donde vives, en este caso se escribe con zeta, porque la zorra busca su alimento.

Jo. entonces ¿con zeta?.

Ma sí.

Jo. ca-za.

Ma ¿qué más quieres escribir?.

Jo. corre, corre.

Jo. co.

Ma con doble erre.

Jo. ¡aja!, co-rre.

Ma ¡Excelente J.!

En esta sesión la interacción con la docente de regularización estimula y facilita los esfuerzos del estudiante por aprender, propiciando el aprendizaje y la satisfacción del niño por el logro.

En cuanto a las madres de familia, éstas tienen la mejor disposición en apoyar a sus hijos para que avancen y logren su objetivo, ayudan a sus hijos en la realización de tareas, los llevan a regularización y cooperan en actividades escolares lo cual hace ver que quieren que sus hijos salgan a delante en cuanto a su desarrollo personal y escolar.

La atención individual y directa a los niños Ja. y Jo. parece estar dando resultados en sus aprendizajes, se sigue su propio ritmo y no se les exige un avance homogéneo. Como se les da tiempo para descansar u olvidar sus enojos y distracciones, poco van platicando, jugando e involucrándose en las actividades que se les propone. Les sirve a ambos estudiantes el apoyarse mutuamente, construyen su conocimiento colaborando para resolver problemas presentados como juego, por ejemplo en el uso del sistema monetario pues comprar en la tienda es algo familiar, cotidiano y divertido. En la actividad de escritura sobre los animales del mar también se apoyaron mutuamente. Sin embargo, esto no sucede con la docente de grupo que parece utilizar una organización grupal con trabajo individual y homogéneo que no acoge las diferencias en el avance del aprendizaje. Tal vez esto podría atribuirse al número, 22 de alumnos, sin embargo por otros datos (como el exponer el bajo aprovechamiento de Jo. ante otros padres) es posible que sea una cuestión más ética que se contrapone además con las competencias que debe tener todo docente para comunicarse, organizar el grupo, promover el desarrollo personal de los educandos y fomentar la convivencia entre ellos.

3.3 Entrevistas a la docente de grupo, a la alumna Ja. y a la madre de familia

Para comprender mejor a los sujetos, se realizaron entrevistas semiabiertas a la profesora frente a grupo, dos alumnos y una madre de familia como fuentes primarias, conocer lo que piensan y sienten las personas involucradas.

A continuación, se presenta la entrevista mostrada en el Cuadro 5 realizada a la docente enfocada sobre los avances en el aprendizaje de la lectoescritura, que al parecer es el contenido más importante de su curso de 1er. grado de Primaria.

Cuadro 5
Entrevista a la docente de 1er. grado de Primaria, grupo "C"

Entrevistadora: Martha Yadira Cruz Gutierrez Entrevistada: Docente E.	
1.	¿Cuál es el problema que usted considera que ocurra con los niños, en cuanto a no tener disposición para leer y escribir? <i>Considero que es la falta de atención por parte de los padres hacia sus hijos. Deberían trabajar en conjunto para que los niños lean y escriban. Yo no me puedo detener por algunos niños que no sepan hacerlo, ya que a mí la dirección me exige que todos los niños lean y escriban. Debo seguir un ritmo de trabajo y aunque quiera no puedo detenerme por unos cuantos.</i>
2.	¿Ha comentado este problema con los padres de familia de estos niños? <i>Sí lo he comentado personalmente con cada uno de los padres de los alumnos; durante las juntas que he realizado y fuera de las mismas.</i>
3.	¿Qué le han dicho los padres al respecto? <i>Que están conscientes que sus hijos están un poco atrasados. Que trabajarán con los niños en casa, haciendo dictado, leyendo y realizando las tareas que se dejen. Apoyarme en todo lo que se necesite en cuanto a las actividades y material de apoyo.</i>
4.	¿Qué realiza usted para involucrar a los niños y cambiar esta actitud por parte de ellos? <i>Platico con ellos, les hago ver que es necesario que lean y escriban. Trabajando con actividades variadas que involucren la lecto escritura, material de apoyo (recortes, estampas), uso de cuadernos y libros de texto.</i>
5.	¿Ha sugerido a los padres de familia ayuda externa para sus hijos? <i>Realmente no, considero que los padres debe y pueden apoyar a sus hijos en la realización de un buen dictado y leyendo 30 minutos con sus hijos, sólo es eso.</i>
6.	¿Qué clase de ayuda? <i>Ayuda externa que no sea la clase, no. Por otro lado, sólo un niño acude al psicólogo por problemas de déficit de atención.</i>
7.	¿Los padres han respondido positivamente, en cuanto a tomar en consideración la sugerencia que usted les dio? <i>Espero que sí, aunque algunos lleven a sus hijos a regularización.</i>
8.	¿Ha visto avances en los niños? <i>Debo reconocer que sí hay avances en los niños, aunque se debe trabajar mucho más, ya que en ocasiones no quieren hacer dictado ni leer.</i>
9.	¿Cuáles? <i>Antes no podían escribir alguna palabra, ahora ya lo realizan aunque todavía no del todo bien. Comienzan a leer un poco, a comparación de meses anteriores.</i>
10.	Si no ha visto avances en los niños, ¿cuáles son las sugerencias que usted considera necesarias para que los niños aprendan a leer y escribir? <i>Sugiero como lo menciono anteriormente que los padres deben trabajar con ellos mucho más.</i>

Fuente:Elaboración propia.

La maestra de clase opina que hay una falta de atención por parte de los padres en cuanto a apoyar a sus hijos en la cuestión escolar, pero por lo que se observa no es así ya que las madres apoyan a sus hijos dentro de la escuela cuando se realizan actividades en las cuales es importante su participación, incluso fuera de la escuela han buscado apoyo. También afirma que no se puede detener por los niños que se rezagan y no siguen el ritmo del grupo. Menciona a un niño con déficit de atención que se supone es Jo. La docente espera que los padres pongan a sus hijos a leer y a hacer dictados. En ningún momento asume su papel de mediador del aprendizaje ni reconoce que los niños son capaces de apoyarse mutuamente.

En el Cuadro 6 se presenta una de las entrevistas aplicadas a los dos alumnos para conocer lo que les agrada y desagrada de la escuela.

Cuadro 6

Entrevista a alumna de 1er. grado de primaria, grupo "C"

Entrevistadora: Martha Yadira Cruz Gutierrez Entrevistada: Ahumna Ja.	
1.	¿Te gusta ir a la escuela? <i>Sí.</i>
2.	¿Por qué? <i>Sí me gusta ir, porque quiero estar con mi amigo Yair y cargo a Miguelito es mi bebé.</i>
3.	¿Qué es lo que te gusta más hacer en la escuela? <i>Comer, jugar en el recreo, comprar en la cooperativa dulces y me compro una sopa Maruchan. Estudiar un libro de español.</i>
4.	¿Por qué? <i>Porque me divierto y juego</i>
5.	¿Qué es lo que no te gusta hacer en la escuela? <i>No me gusta leerle a la maestra.</i>
6.	¿Por qué? <i>Porque me regaña, me dice Ja. no te subas a las bancas; puedes tener un accidente.</i>
7.	¿Qué te enseña la maestra? <i>Me enseña la "ma" de mamá. Me enseña la de pingüino y la de güe, güi. La de que no tiene puntitos, la de foca, y la "g" de gato o la "r" de ratón; y la de víbora.</i>
11.	¿Qué sientes cuando la maestra te pone a leer y escribir? <i>Me da miedo.</i>
12.	¿Por qué no quieres leer y escribir con tu mamá? <i>Porque no, ella me pega cuando no quiero hacer la tarea.</i>
13.	¿Por qué escribes y lees en tu clase de asesoría? <i>Porque me gusta estudiar y escribir, me gusta leer con la maestra de regularización, jugar al banco, dibujar. Me gusta que mi mamá me traiga.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar en general con la entrevista aplicada a los dos alumnos que les agrada asistir a la escuela, lo que disfrutan es salir a recreo para jugar, comprar dulces y comer. En realidad sí les gusta leer y escribir, claro que como están iniciando su proceso de lecto escritura hay ciertos aspectos que hay que trabajar con ellos, como cuestiones de ortografía. No les gusta que los regañen cuando no quieren realizar las actividades como leer o hacer dictado, ya que les da miedo especialmente que sus madres los agredan física y verbalmente, y por otro lado la maestra de la escuela los regañe. En cuanto a lo observado en regularización, los niños sí saben leer y escribir no debemos olvidar que hay ciertas fallas en hacerlo, pero es normal ya que en ciertas ocasiones confunden las letras y les cuesta trabajo entender lo que leen, es por ello que hay que apoyar a los alumnos para que no se sientan mal por equivocarse y acompañarlos en este proceso de aprendizaje. Les gusta mucho dibujar e iluminar, es importante ya que expresan sus sentimientos por los cuales atraviesan en esos momentos.

Al parecer los niños no se sienten acogidos en el aula, la interacción en clase es casi exclusivamente con la maestra, la relación no es empática, ni cordial. No se sienten estimulados, ni comprometidos. No sienten que se les facilite el aprendizaje. No consideran que sus compañeros puedan ayudarles. Parece que aprender a leer y escribir es el foco de la escuela, no hablan de cosas significativas para ellos dentro del aula, solo fuera en el recreo.

A continuación, en el Cuadro 7 se muestra la entrevista realizada a una madre de familia con la finalidad de conocer lo que piensa respecto al proceso de lecto escritura de su hijo.

Cuadro 7
Entrevista a madre de familia de 1er grado de Primaria, grupo "C"

Entrevistadora: Martha Yadira Cruz Gutierrez Entrevistada: Mamá de Ja.	
1.	¿Por qué cree usted que su hijo no quiere leer y escribir en el salón de clase? <i>Porque la verdad cuando mi hija no quiere hacer nada, no lo hace.</i>
2.	¿Por qué considera que su hijo no quiere realizar lectura y escritura con usted? <i>Porque le pego, no tengo paciencia para explicarle las cosas. Cuando nos ponemos a hacer la tarea me desespero mucho, porque no termina rápido.</i>
3.	¿Qué le ha dicho la profesora al respecto? <i>Que debo trabajar con ella, apoyándola en las tareas, haciendo dictado y leyendo.</i>
4.	¿Qué ha hecho para apoyar a su hijo en este proceso de aprendizaje? <i>La llevo a clases de regularización, le ayudo a la tarea, le compro material didáctico (láminas del abecedario, cuadernos de caligrafía, libros para iluminar, cuentos, memoramas de letras).</i>
5.	¿Cree usted que ha servido este apoyo? <i>Claro que sí, la regularización demasiado y el material también porque le llama la atención.</i>
6.	¿Por qué? <i>Porque cuando vamos por la calle me lee los anuncios sin que yo se lo pida, la maestra me comenta que ha visto algo de avance en mi niña y yo he visto que mi hija sabe leer y escribir; sólo que con la maestra no lo hace.</i>
7.	¿Cuáles han sido los avances que ha observado en su hijo desde que inició el curso de asesorías? <i>Que ya lee y escribe. Notó su interés hacia los libros, cuadernos. Se apresura a hacer los trabajos en clase porque entiende mucho mejor lo que tiene que realizar en cuestión de leer y escribir.</i>

Fuente: Elaboración propia.

La madre de familia también menciona que no le gusta cómo la maestra se expresa con gritos hacia los niños, que no se da a entender cuando pide alguna tarea y material, que sentía a la maestra “floja” ya que no quiere batallar con los niños en cuanto a que estos aprendan a leer y escribir.

Podemos observar en general con la entrevista aplicada a las dos madres de familia, que ellas mismas reconocen que deben apoyar en casa a sus hijos para que avancen en su proceso de lecto escritura, sin embargo al trabajar con sus hijos en casa se desesperan e incluso llegan a agredirlos físicamente por la impotencia que sienten al ver que sus hijos nos les hacen caso, es por ello que decidieron llevarlos a regularización en donde han

observado ellas mismas que sus hijos han tenido avances en el proceso de lecto escritura ya que comienzan a leer y escribir, cuando van por la calle los niños les leen los letreros e incluso la maestra de grupo ha visto avances en los alumnos, lo cual es importante ya que reconoce el trabajo que se está haciendo por parte de los involucrados.

Por lo que podemos leer de las entrevistas parece que las principales ***barreras para el aprendizaje, desarrollo personal y de convivencia*** que enfrentan estos niños se refieren a:

1.- La Institución escolar, que en concordancia con los padres de familia enfocan el aprendizaje de los estudiantes sólo en la lectoescritura haciendo a un lado otros aprendizajes igual de importantes.

2.- La docente de grupo, que organiza su trabajo con actividades individuales homogéneas para todo el grupo, siendo una interacción maestra/alumno la que domina. No se fomenta la interacción entre pares, la colaboración ni la cooperación.

3.4 Cuestionarios sobre atención a diversidad

Al término de las entrevistas anteriores se hizo necesario mayor contexto a los datos que surgieron del caso de exclusión de Jo., Ja., sus madres y la relación con la maestra de grupo de la escuela #1. Es necesario indagar sobre cómo se ve la diversidad la maestra y cómo la ven las otras madres de familia del grupo y los otros alumnos. Para ello se diseñaron dos cuestionarios y se aplicaron en una *muestra intencional* (Hernández, 2014: 456) de 11 madres de familia y 14 estudiantes del mismo grado y centro escolar.

Ahora bien, es necesario recordar que en el plan de estudios de primaria de la SEP (2011) se subraya que la escuela debe reconocer, respetar, apreciar y valorar la diversidad de capacidades, características y potencialidades de los estudiantes como ser humano. Como se subraya en el capítulo anterior la escuela debe acoger las diferencias individuales aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales de sus alumnos (Puigdemívol, 2001; Riera, 2011), diferencias en el sentir, pensar, vivir y convivir, intereses, motivaciones,

expectativas, habilidades, capacidades y ritmos de aprendizaje. Para Ferreiro y Espino (2009) el maestro debe organizar y animar situaciones de aprendizaje que formalicen la progresión de los niños, atendiendo a la diversidad de aprendizajes que suceden dentro del aula ya que en el intercambio de ideas con otros, el aprendizaje se enriquece con el aporte que los demás dan y con el esfuerzo que se hace por contribuir al de los otros.

Cuestionario a maestra de grupo sobre diversidad

El Cuadro 8 muestra el cuestionario que se aplicó a la maestra de grupo que está totalmente de acuerdo en las siguientes cuestiones: conocer y valorar mejor cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación; conocer mejor a los alumnos, sus capacidades, sus conocimientos y sus necesidades; adecuar mejor las actividades; favorecer la participación; que los alumnos vean a los alumnos con más dificultades como un miembro más del grupo; convivan, eleven su autoestima y se relacionen.

Cuadro 8

Cuestionario a maestra de grupo de 1er grado de Primaria, Grupo "C". Para el apoyo a la diversidad

Cuestionario a maestra de grupo (Primera fase) - Es valioso lo que piensa, por ello le pedimos su colaboración.						
Sexo	Mujer	Edad	Nivel de docencia			
Coloca una X en la opción que describa de mejor manera su grado de interés			Mi grado de interés es			
Número	Ítem	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	
	1	Al apoyar dentro del aula se puede conocer y valorar mejor cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que tienen algunos alumnos.	X			
	2	Dentro del aula se conoce mejor a los alumnos, sus capacidades, sus conocimientos y sus necesidades.	X			
	3	Dentro del aula se favorece que el profesor vaya aprendiendo a adecuar mejor las actividades a las posibilidades de los alumnos.	X			
	4	Dentro del aula se favorece más que todos los alumnos participen de manera más activa en el aula que cuando se hace fuera de ella.	X			
	5	Dentro del aula se facilita que los compañeros vean a los alumnos con más dificultades como un miembro más del grupo.	X			
	6	El apoyo dentro del aula favorece que todos los alumnos convivan con alumnos diferentes y aprendan a aceptar la diversidad.	X			
Síntesis	7	El apoyo dentro del aula favorece a que los niños eleven su autoestima.	X			
	8	El apoyo dentro del aula aumenta la capacidad de relación entre compañeros.	X			

Fuente : Huguet, 2006:209-214.

Si comparamos lo que dice con su actuar, mientras que en el cuestionario la maestra está de acuerdo en apoyar a los alumnos dentro del aula para trabajar las barreras para el aprendizaje y la participación; en la observación realizada utiliza algunos recursos para

apoyar el aprendizaje y la participación de los niños, pero no se hacen uso de recursos adicionales para los niños que más los necesitan.

En el cuestionario la docente considera importante que dentro del aula se conozca mejor a los alumnos, sus capacidades, conocimientos y necesidades; dice que conoce a sus alumnos, identifica los problemas que tienen, sus limitaciones, pero en las observaciones vemos que realiza las mismas actividades con todos los niños sin tomar en consideración las necesidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, de esta manera no coincide al mencionar que para ella es importante favorecer la adecuación de actividades a las posibilidades de todo el alumnado.

Por otro lado, considera que dentro del aula se facilita que los compañeros vean a los alumnos con más dificultades como un miembro más del grupo, la maestra en ese aspecto es consciente, es importante que convivan y aprendan a aceptar a la diversidad. En ocasiones es complicado que los niños se acepten unos a otros ya que aún están en su etapa egocéntrica, en un momento pueden ser los mejores amigos y apoyarse pero en ocasiones los tratos cambian. Es necesario trabajar aún mucho más los valores y la convivencia dentro del aula, porque no se refuerzan diariamente por cuestiones de tiempo se prioriza más en los contenidos de aprendizaje que son la lectoescritura y las matemáticas, más que las actitudes. Si recordamos lo revisado sobre la Pedagogía de la Diferencia (Skliar, 2007) es importante atender la diversidad, *“la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro”* (Skliar y Larrosa, 2009: 143); en el caso de los niños pequeños la alteridad se presenta como un proceso primordial para el desarrollo a través de la interacción social, necesita sentirse una parte importante al integrarse a un grupo.

Madres de familia

El objetivo principal de este cuestionario mostrado en el Cuadro 9 es indagar la percepción que tienen las madres sobre si son acogidos sus hijos por la escuela y si tienen conocimiento acerca de la atención a la diversidad en el aula de la cual forman parte. Se les pregunta si sienten que sus hijos son aceptados, 7 dicen sí y 4 que a veces. Si saben que es

diversidad 6 dicen que sí y 5 que no. Si existe discriminación por parte de la escuela 7 que sí y 4 que no. Si sienten que la maestra acepta a su hijo 6 que sí, 4 que a veces y una que no. Si sienten que su hijo es aceptado por los compañeros 8 que sí y 3 que no. Si su hijo se siente parte de un grupo 7 sí, 3 a veces y 1 no. Si la relación con la maestra es buena 5 sí, 5 a veces y 1 no. Si existe un trato afectivo entre su hijo y la maestra 5 sí, 4 a veces y 2 no. Si su hijo participa en las actividades 8 sí y 3 a veces. Si se siente motivado a aprender 9 sí y 2 a veces.

Cuadro 9

Cuestionario aplicado a 11 madres de familia para conocer si tienen el conocimiento de lo que implica la atención a la diversidad en el aula

Cuestionario a madres de familia - Se está realizando una investigación acerca del grado de inclusión de su hijo en la escuela; por ello le pedimos su colaboración para contestar el siguiente cuestionario.				
Sexo	Mujer ()	Edad		
	Hombre ()	Nivel de educación		
Coloque una X en la opción que describa de mejor manera su grado de interés			Mi grado de Interés es	
Número	Item	Sí	No	En ocasiones
1	¿Usted siente que su hijo es aceptado en la escuela?			
2	¿Sabe usted que es diversidad?			
3	¿Existe discriminación por parte de la escuela?			
4	¿Cree usted que su hijo se siente acogido en la escuela?			
5	¿Su hijo es aceptado por su maestra?			
6	¿Su hijo es aceptado por sus compañeros?			
7	¿Su hijo se siente parte de su grupo?			
8	¿La relación de su hijo con su maestra es buena?			
9	¿Existe trato afectivo entre su hijo y la maestra?			
10	¿Su hijo participa en las actividades del aula?			
11	¿Su hijo se siente motivado por aprender?			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10

Respuestas del cuestionario a 11 madres de familia para conocer si tiene el conocimiento de lo que implica la atención a la diversidad en el aula

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A 11 MADRES DE FAMILIA PARA CONOCER SI TIENEN EL CONOCIMIENTO DE LO QUE IMPLICA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA											
	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	No. 6	No. 7	No. 8	No. 9	No. 10	No. 11
Madre No. 1	A veces	Si	Si	A veces	A veces	No	No	No	No	A veces	A veces
Madre No. 2	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	A veces	A veces	A veces	A veces	Si
Madre No. 3	Si	No	Si	A veces	Si	Si	Si	A veces	A veces	Si	Si
Madre No. 4	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Madre No. 5	A veces	Si	Si	A veces	A veces	Si	A veces	A veces	A veces	Si	Si
Madre No. 6	A veces	No	Si	A veces	A veces	No	A veces	A veces	A veces	Si	Si
Madre No. 7	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Madre No. 8	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Madre No. 9	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Madre No. 10	Si	Si	No	A veces	A veces	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Madre No. 11	A veces	No	Si	A veces	No	No	Si	A veces	No	A veces	A veces

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos observados en el Cuadro 10 podemos afirmar que de las 11 madres de familia la mayor parte percibe que sus hijos son aceptados por la maestra y el grupo, sin embargo son menos las que perciben una buena relación entre su hijo y la maestra, y más las que sienten que su hijo participa y está motivado. Por ser los estudiantes niños pequeños sería de esperarse un trato más afectivo entre maestra y alumnos, pero esto no se ve así por las madres, cuestión que coincide con las observaciones y entrevistas anteriores.

Alumnos dentro del aula

El objetivo principal de este cuestionario el cual es mostrado en el Cuadro 11 es conocer cómo se sienten los alumnos dentro del aula, lo que les agrada y desagrada. Si les gusta ir a la escuela.

Cuadro 11

Cuestionario aplicado a 11 alumnos de 1er grado de Primaria, grupo "C". Para conocer cómo se sienten dentro del aula

Cuestionario a alumnos- Por favor responde a las siguientes preguntas. tu opinión es valiosa para nosotros.				
Sexo	Soy niña () Soy niño ()		Edad	Grupo
Coloca una X en la opción que describa mejor tu respuesta.			Respuestas	
Número	Item	Si	No	En ocasiones
1	¿Te gusta ir a la escuela?			
2	¿Aprendes mucho en la escuela?			
3	¿Pides ayuda a tu maestra cuando no entiendes algo?			
4	¿Tus amigos te ayudan cuando no puedes hacer algo?			
5	¿Tu maestra se molesta cuando haces mal las tareas?			
6	¿Tu maestra le pide opiniones?			
7	¿Te tratan bien en la escuela?			
8	¿Tu maestra quiere a todos los niños igual?			
9	¿Cuando haces la tarea le entiendes?			
10	¿Tienes amigos en la escuela?			
11	¿Te molestan en la escuela?			
12	¿Ayudas a tus amigos cuando no entienden algo?			
13	¿Tu maestra te ayuda en los trabajos que haces?			
14	¿Te gusta trabajar en equipo?			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 12

Respuestas del cuestionario a 11 alumnos de 1er grado de Primaria, grupo "C". Para conocer cómo se sienten dentro del aula

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A 11 ALUMNOS DE 1ER. GRADO DE PRIMARIA GRUPO "C", PARA CONOCER CÓMO SE SIENTEN DENTRO DEL AULA														
	Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3	Pregunta No. 4	Pregunta No. 5	Pregunta No. 6	Pregunta No. 7	Pregunta No. 8	Pregunta No. 9	Pregunta No. 10	Pregunta No. 11	Pregunta No. 12	Pregunta No. 13	Pregunta No. 14
Alumno No. 1	Si	A veces	No	No	Si	No	Si	No	A veces	Si	A veces	A veces	No	Si
Alumno No. 2	Si	Si	Si	A veces	A veces	A veces	Si	Si	A veces	Si	A veces	Si	A veces	Si
Alumno No. 3	Si	A veces	Si	No	A veces	Si	Si	No	A veces	Si	Si	A veces	A veces	Si
Alumno No. 4	Si	A veces	A veces	A veces	No	Si	Si	Si	A veces	Si	No	Si	Si	Si
Alumno No. 5	Si	Si	No	A veces	A veces	A veces	No	No	A veces	Si	Si	No	No	A veces
Alumno No. 6	Si	A veces	No	No	A veces	A veces	A veces	Si	A veces	Si	A veces	No	A veces	A veces
Alumno No. 7	A veces	A veces	Si	A veces	No	Si	A veces	Si	A veces	Si	No	Si	Si	Si
Alumno No. 8	A veces	A veces	Si	A veces	No	Si	Si	Si	A veces	Si	No	Si	Si	Si
Alumno No. 9	A veces	Si	No	Si	A veces	Si	Si	Si	A veces	Si	No	Si	Si	Si
Alumno No. 10	Si	Si	Si	A veces	A veces	A veces	Si	No	A veces	Si	A veces	Si	A veces	Si
Alumno No. 11	Si	A veces	Si	No	Si	A veces	A veces	No	A veces	Si	Si	A veces	No	A veces

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos observados en el Cuadro 12 podemos decir que a 8 alumnos les gusta ir a la escuela y a tres a veces. Sienten que aprenden 4 y 7 a veces. Piden ayuda 6, 1 a veces y 4 no. Solo 1 dice que le ayudan sus amigos, 6 a veces y 4 no. Dicen que la maestra se molesta cuando le preguntan 2 alumnos, 6 a veces y 1 dice que no. En cuanto a que si

sienten que los tratan bien en la escuela 7 dicen que sí, 3 a veces y 1 no. En cuanto a que si la maestra quiere a todos igual 6 dicen que sí y 5 que no. En cuanto a que si entienden la tarea cuando la hacen todos dicen que a veces. Todos dicen que tienen amigos en la escuela. En cuanto a que si los molestan en la escuela 3 dicen que sí, 4 a veces, 4 no. Sí ayudan a sus amigos 6, 3 a veces, 2 no. Dicen que la maestra los ayuda 4, a veces 4 y 3 no. A 8 le gusta trabajar por equipo y a 3 a veces.

Hay poca interacción entre los niños, parece que esto no es común en el aula. No preguntan a la maestra, no la ven como figura de ayuda o protectora. Parece que no se sienten como “el grupo de la maestra” no hay un “sentir común”. Hay preocupación por “aprender” y “entender”. La afectividad no es definida, es decir parece que no saben completamente que relación tienen con la maestra y los otros alumnos. Parece que los molestan otros niños. En general les gusta trabajar en equipo cuando lo llegan a realizar.

Aunque el Plan de Estudios de Primaria de la SEP (2011) en primer grado dispone que es importante apreciar las potencialidades de los estudiantes, establecer relaciones afectivas entre los integrantes del grupo que les permitan convivir y estar motivados para el aprendizaje, y adquirir habilidades sociales para intercambiar de ideas con otros, en los resultados de los cuestionarios se observa que en este grupo escolar de niños y sus madres, no se da completamente un clima de aceptación, apoyo y acogida.

3.5 Cuestionario sobre las prácticas que realizan para el aprendizaje cooperativo

La SEP (2011) subraya que el aprendizaje se debe dar de manera colaborativa, pero al acercarnos al grupo de primero de primaria la realidad es otra, hay poco trabajo colaborativo y muy poco cooperativo. En esta tesis se entiende que además de la necesidad de colaborar, es decir producir algo juntos para saber, también es necesario el diálogo, el cuidado del desarrollo afectivo y la atención a la diversidad a través del trabajo con los otros. Por lo que se esperaba de los profesores algo mucho más amplio que transmitir conocimientos, por ello se decidió aplicar un cuestionario enfocado a 3 docentes de la escuela #1 para conocer las prácticas que realizan dentro de su aula enfatizando el

aprendizaje cooperativo el cual se muestra en el Cuadro 13 y un cuestionario a los alumnos para conocer lo que piensan respecto al trabajo en equipo presentado en el Cuadro 15.

Cuadro 13

Cuestionario aplicado a maestros de 1er grado de Primaria. Prácticas que realizan dentro del aula "Aprendizaje cooperativo"

Cuestionario a maestros - El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer las prácticas que realiza dentro de su aula, poniendo énfasis en el aprendizaje cooperativo. Sus respuestas son valiosas para nosotros.				
Sexo	Mujer () Hombre ()	Edad		
Coloque una X en la opción que describa mejor su respuesta a las siguientes preguntas		Respuestas		
Número	Item	Si	No	En ocasiones
1	¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?			
2	¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo?			
3	¿Usted recibe una información en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?			
4	¿La planificación de las clases responden a la diversidad del alumnado?			
5	¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de trabajo individual?			
6	¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de trabajo en grupos?			
7	¿Utiliza estrategias para trabajar con la diversidad en el aula?			
8	¿Usted utiliza métodos de aprendizaje cooperativo?			
9	¿Enseña a sus alumnos las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?			
10	¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y pares?			
11	¿Es consciente el alumno de ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 14

Respuestas del cuestionario a maestros de 1er. grado de Primaria

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A MAESTROS DEL GRUPO Iro. "A", Iro. "B" y Iro. "C"											
	Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3	Pregunta No. 4	Pregunta No. 5	Pregunta No. 6	Pregunta No. 7	Pregunta No. 8	Pregunta No. 9	Pregunta No. 10	Pregunta No. 11
Maestro Iro. "A"	En ocasiones	En ocasiones	Si	En ocasiones	En ocasiones	En ocasiones	Si	En ocasiones	Si	No	No
Maestro Iro. "B"	Si	En ocasiones	Si	En ocasiones	Si	En ocasiones	En ocasiones				
Maestro Iro. "C"	En ocasiones	En ocasiones	Si	En ocasiones	En ocasiones	En ocasiones	Si	En ocasiones	Si	En ocasiones	En ocasiones

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en las respuestas mostradas en el Cuadro 14 los maestros piensan que los alumnos en ocasiones se ayudan si es necesario. En ocasiones se fomenta el aprendizaje cooperativo. Aunque sí reciben información sobre la gestión de actividades cooperativas. En ocasiones la planificación responde a la diversidad de los alumnos, en ocasiones se realiza a través del trabajo individual. En ocasiones el trabajo en aula se hace en grupos. Sí se utilizan estrategias para trabajar con la diversidad. En ocasiones se utilizan métodos de aprendizaje cooperativo. Los tres dicen que enseñan a sus alumnos las estrategias de

aprendizaje cooperativo, pero dicen que los alumnos no reconocen que reciben la misma atención, ni que al ayudar a los demás también aprenden.

Parece que los profesores están más preocupados por obtener el aprendizaje esperado, no tanto por fomentar la cooperación y las relaciones de apoyo, posiblemente debido a cuestiones de tiempo. No se aprovecha la posibilidad de aprender de los otros *hasta el máximo de sus posibilidades* (Pujolás, 2009: 14). No parece preocuparles el fomento de la convivencia y el dialogo, la generación de vínculos afectivos y motivacionales que unidos con los procesos cognitivos hacen posible el alcance de los aprendizajes de los alumnos.

En cuanto a la influencia de la formación, experiencia y actualización del docente en el tratamiento a la diversidad de sus alumnos; los maestros reciben información por parte de la institución escolar a través de cursos. Las experiencias que tienen los docentes como ex alumnos influyen para que los maestros incorporen en su trabajo docente: *“aquello que aprendieron sobre la enseñanza y aprendizaje a través de su diaria vivencia de alumnos”*. Esta *“experiencia escolar parece tener más fuerza que lo aprendido en la formación docente”* (Torres, 1996: 59). Las experiencias que los docentes viven en el día a día, los hace ser lo que son en el aula, *“mucho más que los recursos, seminarios o talleres, pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores y actitudes y donde perciben sus fortalezas y debilidades”* (Torres, 1996: 60). A partir de lo observado los maestros tienen el conocimiento de la importancia que implica el aprendizaje cooperativo, pero aún falta mucho por llevar a cabo ésta práctica en el aula ya que en ocasiones se le da prioridad a otros aspectos.

Finalmente, la aplicación del trabajo cooperativo entre los alumnos desarrolla habilidades de interacción social entre ellos mismos, ayudando a la construcción de su conocimiento. Los maestros manifiestan que en ocasiones hacen uso de esta estrategia ya que los niños lo toman como un juego, aunque dicen que pretenden seguir enseñando a sus alumnos a trabajar cooperativamente. *“El rasgo distintivo para conocer si un pequeño grupo está realizando un trabajo cooperativo no es pues su tamaño, sino si los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los propios (...) lo que lleve a los alumnos a modificar sus puntos de vista, llegar a un compromiso o a establecer acuerdos”* (Rué,

1989: 18). El trabajo en equipo es un recurso didáctico del cual el maestro puede hacer uso para propiciar que sus alumnos procedan para solucionar los problemas que se hagan presentes en el salón de clases, consideren valioso lo que sus compañeros expresan, comparen sus conocimientos y puedan cada uno de ellos construir el propio.

Cuestionario a alumnos, lo que piensan del trabajo en equipo

Para contrastar también se preguntó a los alumnos de los 3 docentes sobre el trabajo en equipo (ver Cuadro 15). En cuanto a que si trabajan en parejas la mayoría, 20 de 30 dice que sí, 7 que a veces y 3 que no (estos últimos son del grupo “C”). Los 30 alumnos dicen que su grupo se divide para trabajar. La mitad de los alumnos dicen que sí ayudan a sus compañeros que no entienden, en el grupo “A” y “B” a veces más que nunca. La mayoría dice que su maestro les ayuda, en el grupo “C” hay menos sí. La mayoría dice que el maestro les deja elegir, en los grupos “B” Y “C” hay no. Trabajar en equipo le gusta a 12 a veces y a 6 no. Los que creen que aprenden más de forma individual son 15, 13 a veces, y 2 no. Y piensan que aportan cuando están en grupos son 17, 11 a veces y 2 no (ver Cuadro 16,17 y 18).

Cuadro 15

Cuestionario aplicado a alumnos, lo que piensan del trabajo en equipo

Cuestionario a alumnos–Se tan amable de contestar el siguiente cuestionario para conocer lo que piensas del trabajo en equipo.				
Sexo		Edad		
Soy Niña ()		Grupo		
Soy Niño ()				
Coloca una X en la opción que describa mejor tu respuesta.		Mi grado de interés es		
Número	Ítem	Si	No	A veces
1	Hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga.			
2	Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
3	Ayudo a mis compañeros cuando no entienden un trabajo.			
4	Mis compañeros me ayudan cuando tengo dudas al resolver un trabajo.			
5	Mi profesor (a) me ayuda en mis trabajos.			
6	Algunas veces mi profesor (a) me deja elegir el trabajo que hacer.			
7	Me gusta trabajar en grupos pequeños.			
8	Aprendo más cuando trabajo en equipo.			
9	Aprendo más cuando trabajo individualmente.			
10	Escucho, comunico, apporto ideas y ayudo, cuando trabajo en pequeños grupos.			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 16

Respuestas del cuestionario a alumnos del grupo 1ro "A" (trabajo en equipo)

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A ALUMNOS DEL GRUPO 1ro. "A" (TRABAJO EN EQUIPO)										
	Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3	Pregunta No. 4	Pregunta No. 5	Pregunta No. 6	Pregunta No. 7	Pregunta No. 8	Pregunta No. 9	Pregunta No. 10
Alumno No. 1	Si	Si	Si	A veces						
Alumno No. 2	Si	Si	A veces	Si	Si	A veces	A veces	Si	Si	Si
Alumno No. 3	Si	Si	Si	A veces	Si	Si				
Alumno No. 4	A veces	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 5	Si	Si	No	A veces	A veces	A veces	No	No	Si	A veces
Alumno No. 6	A veces	Si	Si	A veces	Si	A veces	A veces	Si	Si	A veces
Alumno No. 7	Si	Si	A veces	Si	A veces					
Alumno No. 8	Si	Si	Si	A veces	Si	A veces	Si	A veces	A veces	A veces
Alumno No. 9	Si	Si	A veces	Si	Si					
Alumno No. 10	A veces	Si	A veces	A veces	Si	A veces	A veces	A veces	Si	Si

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 17

Respuestas del cuestionario a alumnos del grupo 1ro "B" (Trabajo en equipo)

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A ALUMNOS DEL GRUPO 1ro. "B" (TRABAJO EN EQUIPO)										
	Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3	Pregunta No. 4	Pregunta No. 5	Pregunta No. 6	Pregunta No. 7	Pregunta No. 8	Pregunta No. 9	Pregunta No. 10
Alumno No. 1	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 2	Si	Si	A veces	A veces	A veces	A veces	No	No	A veces	A veces
Alumno No. 3	Si	Si	Si	A veces	Si	A veces	No	A veces	A veces	A veces
Alumno No. 4	Si	Si	Si	A veces	Si	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 5	A veces	Si	A veces	No	A veces	No	A veces	A veces	A veces	No
Alumno No. 6	Si	Si	Si	A veces	A veces	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 7	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si	A veces	Si
Alumno No. 8	Si	Si	A veces	No	A veces	A veces	No	No	A veces	Si
Alumno No. 9	Si	Si	A veces							
Alumno No. 10	A veces	Si	A veces	A veces	A veces	A veces	No	A veces	A veces	A veces

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 18

Respuestas del cuestionario a alumnos del grupo 1ro "C" (trabajo en equipo)

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO A ALUMNOS DEL GRUPO 1ro. "C" (TRABAJO EN EQUIPO)										
	Pregunta No. 1	Pregunta No. 2	Pregunta No. 3	Pregunta No. 4	Pregunta No. 5	Pregunta No. 6	Pregunta No. 7	Pregunta No. 8	Pregunta No. 9	Pregunta No. 10
Alumno No. 1	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si
Alumno No. 2	No	Si	No	No	A veces	Si	No	No	Si	Si
Alumno No. 3	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	A veces
Alumno No. 4	Si	Si	Si	A veces	A veces	No	A veces	A veces	A veces	Si
Alumno No. 5	No	Si	No	No	A veces	A veces	A veces	No	A veces	Si
Alumno No. 6	Si	Si	Si	Si	A veces	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 7	A veces	Si	A veces							
Alumno No. 8	Si	Si	Si	A veces	A veces	A veces	Si	Si	Si	Si
Alumno No. 9	No	Si	A veces	A veces	A veces	A veces	Si	Si	Si	A veces
Alumno No. 10	A veces	Si	Si	A veces	A veces	A veces	Si	No	A veces	Si

Fuente: Elaboración propia.

Se puede decir que en las tres primeras preguntas los alumnos manifiestan que sí trabajan en equipo para realizar algunas actividades y ponen principal énfasis en decir que se ayudan unos a otros cuando no entienden. Podemos decir, que los maestros en ocasiones estructuran su clase de manera que “éstos 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” (Pujolás, 2009: 8). Es posible que no se promueve mucho la competitividad ni el individualismo.

Por otro lado, la mayoría de los niños respondieron que sus profesores en ocasiones les ayudaban a realizar trabajos en clase o a responder sus dudas, durante la observación pude observar que los maestros están centrados en que todos los niños terminen las actividades y aprendan al mismo tiempo. De esta forma los maestros deben tomar en consideración que:

En una clase diferencia, el objetivo del docente es determinar dónde está cada alumno en el camino hacia las metas de aprendizaje y luego proporcionarle experiencias didácticas que lo hagan ir más allá, y con mayor rapidez, de lo que le resulta fácil y cómodo. Cuando un estudiante ponga real empeño en una tarea, el docente se asegurará de brindarle el respaldo necesario para ayudarlo a lograr una meta que pareciera no estar del todo a su alcance. Este tipo de ayuda suele llamarse “andamiaje” (Tomlinson, 2007: 53).

Los alumnos no deben sentirse inseguros ya que deben saber que cuentan con el apoyo de su maestro cuando lo necesitan, éste debe proporcionarles diferentes niveles de ayuda según sea necesario. Es por ello que el docente debe poner en función variadas estrategias, técnicas y teorías; para que con ello sus alumnos puedan construir su propio conocimiento y lo puedan aplicar a su vida cotidiana.

Finalmente los alumnos manifiestan que aprenden trabajando individualmente tanto como los que aprenden en equipo. Los niños expresan que escuchan a sus compañeros, ayudan y expresan ideas cuando quieren ser escuchados.

Los niños pueden aprender (...) o deberían aprender... no sólo los fundamentos de su actividad cognitiva, sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes: cómo convencer respetando al interlocutor; cómo (...)

compartir lo que será una verdad común; de qué depende el uso que los otros hacen de sus conocimientos y de la manera en que tratan estos problemas de verdad... (Brousseau, 1991, 19).

Si los alumnos trabajan en equipo serán capaces de resolver problemas, argumentar y comparar sus resultados; en donde es importante que se den las interacciones entre los niños para la construcción de un conocimiento, partiendo del conflicto socio-cognitivo.

Pujolás (2009), menciona que el aprendizaje cooperativo utiliza una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, a demás, a trabajar en equipo. Ferreiro y Espino (2009), afirman que el aprendizaje cooperativo intensifica la interacción de los estudiantes de un grupo de manera que cada uno aprenda el contenido asignado, y a su vez se asegure que todos los miembros del equipo lo hacen, sin que esto se reduzca al mero aprendizaje de conocimientos (información) ya que se considera también habilidades, actitudes y valores.

Diversos autores (Stake, 2006, citado en Pujolás, 2009; Melero y Fernández, 1995, citado en Pujolás, 2009) exponen las ventajas del aprendizaje cooperativo comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas. Por ejemplo concientizar a los estudiantes de que forman parte de una comunidad de aprendizaje dentro de la cual se produce comunicación e interacción, en un marco de esfuerzo, cooperación y solidaridad donde todos además de aprender, crecen como seres humanos. En ella se aumenta la autoestima e integración de los miembros del grupo, los alumnos desarrollan la capacidad de enseñarse unos a otros, lo cual supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.

3.6 La construcción del Objeto de Estudio de la investigación

Un objeto de estudio es *“lo que quiero saber; es el recorte de la realidad que quiero aprehender de una forma científica”* (Hernández y Barriga, 2003: 5), es el resultado final del proceso investigativo, pero para lograr esta construcción, el objeto debe ser elaborado. Debe delimitarse, elaborarse de forma conceptual, de forma empírica, y a través de la interpretación plasmarlo. En cada una de estas 4 versiones del objeto (a delimitar, conceptual, empírico, construido) contiene de forma explícita e implícita una noción de lo que nos interesa observar (las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) dentro del aula, o sea *“las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna”* (Booth y Ainscow, 2000: 7); una noción de las características que queremos observar (la diversidad del alumnado); de lo que queremos hacer con esas observaciones (relacionarlas con las competencias docentes); y del contexto en el cual queremos hacer estas observaciones (situaciones de trabajo colaborativas/cooperativas). A partir de lo anterior podemos decir que el objeto de estudio de esta investigación son:

Las competencias docentes que el maestro posee y lleva a cabo para emplear la metodología del aprendizaje cooperativo como una vía para la inclusión de la diversidad de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que el profesor debe conocer y aplicar en el aula, para facilitar el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los alumnos. Implica la afectividad por parte del profesor, ayuda en el progreso del alumno garantizando actitudes, motivaciones y comportamientos favorables para el logro de objetivos, lo cual produce que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Una mala relación entre maestro y estudiantes representa un problema debido a que afecta en la motivación, la autoestima y la convivencia; impide que se sientan acogidos e incluidos en el aula, especialmente los que son más vulnerables.

Tanto los docentes como los estudiantes requieren de:

- **Competencias comunicativas:** expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas;

colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico.

- **Competencias sociales:** practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes.

En el caso de la escuela #1, la docente no toma en consideración las características y los ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes, no se utilizan apoyos adicionales para los niños que lo requieren. El trabajo es mayormente individualista por lo que los alumnos no se ayudan mutuamente y pocos ven a la maestra como una figura de ayuda.

Al parecer la barrera se sitúa principalmente en las actitudes de la profesora que no expresa aceptación, escucha la necesidad de ayuda ni apoya a los más vulnerables, y en segunda instancia en la Institución que da más importancia a los aprendizajes esperados que a la convivencia y a las relaciones de apoyo. Los maestros no hacen uso de la colaboración como un necesario proceso transversal de aprendizaje, sino como un espacio lúdico poco necesario. En consecuencia la negociación con los alumnos y también con los padres no es fluida.

Ahora bien, eso no quiere decir que los niños no traten de aprender juntos, por lo que observamos que se escuchan y se ayudan cuando tienen la oportunidad. Por ello, para contrastar estos resultados, se buscó una docente que utilizara el aprendizaje colaborativo y cooperativo de manera transversal. Aunque por cuestiones ajenas a la investigación no se pudo continuar el trabajo de campo en el mismo nivel de primaria, sí se encontró una escuela en el nivel preescolar donde se permitió el estudio con una maestra que cumplía un perfil adecuado y estudiantes que tenían una edad parecida al grupo de la escuela #1.

Partiendo del planteamiento de aulas inclusivas y por ende la presencia en éstas de alumnos con diferentes habilidades, conocimientos, capacidades, necesidades o ritmos de aprendizaje; se exige al profesor desde la política educativa y el curriculum, ajustarse a las realidades que se manifiestan en el salón de clases.

En esta tesis se da cuenta de lo que sucede cuando una docente no se involucra en mejorar sus prácticas cotidianas para atender a la diversidad y de otra que al parecer si lo intenta.

En la escuela #2 también se usó el video (Latorre, 2007, p. 81) pues se constata que cualquier situación educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior. Se realizaron entrevistas a los estudiantes y a la maestra. El análisis se enfocó al uso del aprendizaje cooperativo por parte de la maestra, a las actitudes de la misma y las formas de comunicación y acogida de sus alumnos en clase. El material se transcribe y se analiza a partir de las categorías y las preguntas reelaboradas hasta este capítulo.

Supuesto de investigación

En los primeros supuestos de esta tesis antes de entrar a campo, se enfocan sobre una docente que no aplicaba situaciones aprendizaje adecuadas a las diferencias entre los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Ahora la perspectiva de esta tesis es más amplia pues esto no solo implica competencias de planeación y ejecución de actividades, sino también la intencionalidad de generar ambientes inclusivos a través de la colaboración y la cooperación. Por ello ahora el *supuesto* es que cuando los docentes cuentan con las competencias docentes necesarias para organizar y llevar a cabo situaciones de aprendizaje inclusivas, también se asumen como mediadores, toman en consideración la diversidad del alumnado y utilizan de manera transversal el aprendizaje cooperativo como una metodología para la construcción social del conocimiento.

Objetivos de investigación

- Describir cómo se relacionan las competencias docentes sociales y de comunicación que se relacionan con un enfoque inclusivo.
- Analizar cómo los maestros hacen uso del aprendizaje cooperativo en situaciones de aprendizaje que favorecen el aprendizaje y la convivencia de estudiantes con características diferentes.

A continuación, se muestra la siguiente Matriz categorial construida a partir de los objetivos de la presente investigación:

Matriz categorial

Categorías	Subcategorías	Preguntas de Investigación
<p>El Proceso de mediación se da en la interacción “cara a cara” de dos o más sujetos interesados en una tarea que hay que llevar a cabo. Parte de la premisa de que es posible la modificabilidad cognitiva y también afectiva, del sujeto, y que ésta se propicia en la interacción entre los sujetos (Ferreiro y Espino, 2009: 112,113). El Mediador es la persona que al relacionarse con otra y otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer, y lo que es más importante, ser (Ferreiro y Espino, 2009: 112).</p>	<p>Competencias comunicativas: expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico.</p> <p>Competencias sociales: practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes.</p>	<p>La maestra ¿organiza y anima situaciones de aprendizaje que formalizan la progresión de los niños al contribuir al aprendizaje de los otros? ¿realiza actividades adecuadas a niños con ritmos de aprendizaje? ¿realiza actividades individuales, en equipos o grupales? ¿conoce las barreras para el aprendizaje, y adecua las actividades para favorecer la participación, la convivencia y la autoestima?</p>
<p>El Aprendizaje es un fenómeno individual, que se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, todo lo cual hace posible un <i>saber</i> (conocimiento e información), un <i>saber hacer</i> (habilidades, destrezas y hábitos) y un <i>ser</i> (actitudes y valores) (Ferreiro y Espino, 2009: 27).</p> <p>El Aprendizaje cooperativo es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Espino, 2009: 26).</p>	<p>Interacción promotora</p> <p>Las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender (Johnson y Johnson, 1999: 125).</p> <p>Interacción simultánea</p> <p>Porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente (Pujolás, 2009: 11).</p> <p>Interdependencia positiva</p> <p>En el <i>Cooperative Learning</i>, es la condición en que los individuos están unidos de forma tal que existe una correlación positiva entre el enlace del objetivo de uno y el de los demás, la relación de la propia tarea contribuye positivamente a la relación de la tarea de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).</p> <p>Interdependencia social</p> <p>Relación que se establece cuando entre las personas se instaura una relación que las involucra para un objetivo común (Banzato, 2004: 21. Citado en Bolívar y de Erlich, 2007: 61).</p> <p>Cohesión de grupo</p> <p>El grado de interacción entre los miembros que forman un grupo. A mayor empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, así como la atracción por la tarea a emprender, mayor será la cohesión. Y ésta ha resultado ser un factor que se relaciona en buena medida con el éxito escolar, se lleva a cabo mayor interacción social, más</p>	<p>Los estudiantes ¿perciben que son aceptados por sus compañeros? ¿perciben que son aceptados por la maestra? ¿perciben a la maestra como figura de ayuda y protección? ¿conviven, están motivados para el aprendizaje y adquieren habilidades sociales para intercambiar de ideas con otros? ¿colaboración, es decir producen algo juntos para aprender? ¿cooperan, es decir que además de aprender hay desarrollo afectivo y atención a la diversidad? Equipo es el conjunto de personas que, reunidas en un lugar y tiempo en contextos presenciales, pero también de manera sincrónica-asincrónica en contextos “a distancia” con el empleo de las TIC, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta (Ferreiro y Espino, 2009: 56).</p>
	<p>interacciones positivas (cordiales, cooperadoras, democráticas, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior (Maqueo, 2005: 53)</p>	
<p>Inclusión Acoger a todos – a todos los alumnos, a todos los ciudadanos – con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades (Reardon y Forest, 2001. Citado en Stainback y Stainback, 2001: 18)</p>	<p>Participar equitativamente</p> <p>Es un proceso en el que uno se emplea logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez ésta, la actividad realizada, así como el producto mismo de la actividad, le proporciona siempre a uno un crecimiento (Ferreiro y Espino, 2009: 90,91).</p>	<p>En el aula ¿el foco de las actividades son los aprendizajes esperados o es establecer relaciones afectivas? ¿reconoce, respeta, aprecia y valora la diversidad de capacidades de los estudiantes como seres humanos? ¿acogen las diferencias aplicando recursos metodológicos y estrategias que facilitan el desarrollo máximo de las capacidades personales y sociales de los alumnos? En la Institución ¿preocupan por obtener el aprendizaje esperados en detrimento de la cooperación y las relaciones de apoyo? ¿sienten presionados por el tiempo para cumplir las metas de la Institución?</p>

4. UN CASO QUE CONTRASTA, UNA DOCENTE COMPETENTE, APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

El acceso a la escuela anteriormente mencionada fue restringida por cuestiones de la Dirección, después de varios intentos fue imposible reanudar la investigación, debido a ello se tomó la decisión de buscar acceso a otra escuela en donde pudiera continuar investigando. Fue el caso de la escuela #2 de preescolar ubicada también en el Estado de México se videograbaron 2 sesiones de trabajo. Se transcribieron los diálogos entre maestra y estudiantes, se describió lo que sucedía y se entrevistaron.

La observación se realiza apoyada por la videograbación y el diario de campo, se transcriben y analizan los videos en una tabla o guía de observación (Rojas, 2002: 61) que es el conjunto de preguntas elaboradas con base en ciertos criterios: en la primer columna lo que dicen la maestra y los alumnos; en la segunda columna se anotan las observaciones respecto a los gestos, miradas y otras formas de comunicación utilizadas por la docente y los niños; en la tercera columna se le asigna una o más categorías relacionadas con las preguntas y elementos empíricos expuestos en el capítulo anterior, es decir, sobre cómo la docente propicia el aprendizaje de manera progresiva de acuerdo a los ritmos y barreras, sobre cómo los estudiantes participan y cooperan y sobre cómo perciben que son aceptados.

Estas tablas-guías no se muestran en la tesis, ni en los anexos, pues ocupan demasiado espacio, pero a partir de ellos de manera sintética se elaboran los siguientes datos y análisis.

4.1 Mediación Docente

Los docentes son mediadores cuando al relacionarse con los alumnos propician el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber a otro cualitativamente superior. Para mediar los docentes requieren tener habilidades para expresar, comunicar y convencer es decir argumentar, también requieren ser capaces de escuchar, aceptar e interpretar lo que

dicen y piensan sus alumnos, para eso se necesita que se puedan colocar en el lugar del Otro de forma empática y de respetar las opiniones con sensibilidad.

También se requieren competencias sociales como la práctica del diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes. El proceso de mediación se da en la interacción “cara a cara” entre el docente y los alumnos o entre los mismos alumnos y supone la modificabilidad cognitiva y afectiva.

En el caso de la escuela #2, la docente es capaz de organizar situaciones de aprendizaje que permiten la progresión de los estudiantes aprendiendo con los Otros, es capaz de realizar las actividades adecuándolas a las posibilidades de cada niño, cuando es posible los atiende individualmente, aunque las actividades sean grupales o en grupo pequeño.

Como ya conoce a los alumnos, también sabe de las barreras para el aprendizaje que los afectan por lo que actúa para favorecer su participación, sin afectar la convivencia y su autoestima. En las sesiones observadas la docente parte de los conocimientos previos de los alumnos tanto de la vida cotidiana como de sesiones de aula anteriores, les pregunta qué vieron para que los niños ubiquen la actividad y contenido específicos. Para realizar las tareas en casa permite que participen los padres de familia.

En la Tabla 5 se concentran las categorías empíricas relacionadas con la Mediación y la cantidad de situaciones que se destacan. Al parecer los alumnos ya saben cómo interactuar y participar en el grupo, aunque la docente lleva el ritmo de la clase, los alumnos a pesar de ser pequeños son muy autónomos.

La mediación de la docente se destaca por la motivación, la interacción con y entre los alumnos, la participación que provoca en la mayoría de ellos durante todas las sesiones, en la socialización de los recursos materiales y la facilitación de comportamientos creativos.

Tabla 5

Guía de Categorías Empíricas relacionadas con la Mediación y la cantidad de situaciones que se destacan.

Guía de Categoría Empíricas relacionadas con la Mediación	SESION 1 Y 2 MAESTRA		SESION 1 Y 2 ALUMNOS	
La docente aplica sus competencias , es decir conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas para promover en sus alumnos el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida		2	1	
La docente propicia como mediadora la interacción "cara a cara" con el propósito de lograr aprendizajes. La docente configura un espacio de convivencia donde los alumnos se transforman reflexivamente con ella.	3	19	1	
La docente desarrolla tareas de aprendizaje en situaciones específicas para que los alumnos apliquen sus destrezas		1		
La docente desarrolla tareas de aprendizaje en situaciones específicas para que los alumnos apliquen sus destrezas	2		1	2
La docente se comunica con sus alumnos a través del habla, los gestos, las posturas y la mirada. La docente motiva a los alumnos, es decir estimula su deseo de aprender y enfocar sus esfuerzos hacia una meta .			2	
La docente organiza y pone a disposición los recursos materiales para que los alumnos los gestionen. La docente hace que los alumnos participen , es decir que se involucren y contribuyan a lograr un resultado.	8	3	7	3
La docente organiza y pone a disposición los recursos materiales para que los alumnos los gestionen. La docente hace que los alumnos participen , es decir que se involucren y contribuyan a lograr un resultado.	10	5		
La docente dialoga con los alumnos más allá del intercambio verbal, en un encuentro de experiencias con el Otro. La docente hace que se cumplan reglas que permiten el trabajo escolar a través de la actividad más que del regaño. La docente busca que los alumnos utilicen el pensamiento crítico , es decir que reflexionen los problemas y actúen.	13	8	15	32
La docente dialoga con los alumnos más allá del intercambio verbal, en un encuentro de experiencias con el Otro. La docente hace que se cumplan reglas que permiten el trabajo escolar a través de la actividad más que del regaño. La docente busca que los alumnos utilicen el pensamiento crítico , es decir que reflexionen los problemas y actúen.	1		1	1
La docente busca que utilicen el pensamiento creativo , expresado a través de la imaginación y las respuestas alternativas .		3		
La docente busca que utilicen el pensamiento creativo , expresado a través de la imaginación y las respuestas alternativas .		12		

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 1

Para comenzar la clase la docente se sienta en una silla pequeña para estar más cerca de los alumnos, les habla por su nombre, y con los brazos abiertos les indica que se acerquen, se sienten en el piso y la vean. Al percatarse que hay alumnos que están platicando, le llama por su nombre a F., y le pregunta lo que el día anterior vieron con el fin llamar su atención e involucrarlo en la clase. Al escuchar las respuestas de él y otros niños, la maestra da señales de aceptación con un movimiento afirmativo de su cabeza indicando que están en lo correcto. También va repitiendo verbalmente las respuestas como señal de aceptación, de evaluación positiva y para apoyar su memoria.

Símbolos:

Ma = maestra

Ao = alumno

Aa = Alumna

As = Alumnos/Alumnas

Letra mayuscula = inicial del nombre de la persona

(()) = comentarios de la observadora

(...) corte de la transcripción

Ma háganse para acá L., este L., M. háganse para acá para que podamos trabajar y voltéenme a verme a mí (...) muy bien ayer estuvimos trabajando en nuestro libro de “acompañame”, ¿qué trabajamos ayer?.

As una adivinanza.

Ma ¿qué trabajamos ayer?.

As las adivinanzas.

Ma F. ¿cuáles fueron las adivinanzas de ayer?.

F. el conejo

Ma el conejo ¿y cuál otra?

F. la de la araña

Ma y la de la araña, verdad

...

Ao y la jirafa.

Ma y la de la jirafa, muy bien, hoy trajimos unas adivinanzas de nuestra casa, ¿si es cierto?. Sí, a ver enseñen sus adivinanzas a sus compañeros. Muy bien, ¿quién me quiere pasar a decir una adivinanza que trajo?. a ver B. tráela, trae tu cartulina y trae tu adivinanza. Yo se las voy a enseñar y B. nos la va a decir fuerte, ¿sí? Haber B. ¿cómo dice?.

...

Ma ah pera, siéntate C. Muy bien, vamos a darle un aplauso a S. ¿Quién quiere pasar a decir otra?

Ao yo, yo

...

La docente llama a los estudiantes con un movimiento con la mano para que se acerquen a ella, lleven su tarea y digan su adivinanza, les ayuda a mostrar su cartulina para que todos sus compañeros la vean. Cuando lo cree necesario abraza a los niños para darles confianza, los mueve con sus manos para colocarlos en una posición adecuada y sean escuchados, a veces repite lo que dicen con un volumen más alto dando énfasis y entonación a las palabras. Con sus manos y a veces con el cuerpo actúa lo que están leyendo. Esto atrae la atención de todos al contenido, lo hace más interesante.

La directora de la escuela entra al salón para darle a firmar unos documentos a la maestra y los niños comienzan a platicar, al salir la directora la maestra retoma el hilo de la clase. da indicaciones precisas, para corregir una conducta lo hace de inmediato y rápido, pasa a la actividad y enfoca a los niños en ella.

Ma siéntense hijos, siéntense, a ver otra adivinanza ¿quién quiere pasar?

As yo, yo.

Ma a ver C., no se estén lastimando, su mano, hazte para allá M., a ver la de C., díselas fuerte a tus compañeros

...

Ma un aplauso a C. ¿quién más quiere pasar?

...

Se percata que I., y M., y L., no están poniendo atención y los llama por su nombre para que se involucren nuevamente en la clase. Al momento de estar escuchando la adivinanza de J., se da cuenta que F., se levanta de su lugar y lo llama inmediatamente por su nombre para que regrese. Vuelve con J. y su adivinanza, pero se percata de que J. no se acuerda de su adivinanza y le pregunta que ¿sí la puede leer? (se supone que la docente ya sabe que la alumna ya aprendió a leer y que le pregunta solo como un recurso para animarla) la alumna le dice que sí afirmando con su cabeza, la niña lee. La maestra aplaude al terminar. Les dice cómo realizar la actividad, cómo decir una adivinanza poniendo énfasis y suspenso, imitando el recurso que ella utiliza, es decir, que no es exclusivo de la docente (ver Fotografía 1).

Ma *la campana*, cuando digan su adivinanza no digan luego luego la respuesta, quédense así ((simula silencio y estar expectante)) esperando a ver si sus compañeros la adivinan, ese es el chiste del juego, ¿sale? A ver va a pasar J., vamos a oír fuerte lo que dice J. A ver ¿listos? escuchen I. escucha, M. escucha, este L., listos J. ya

J. *roja por* ((no se acuerda de la adivinanza))

Ma ¿qué dice aquí? ((en la cartulina)) ¿te la aprendiste? ¿o la puedes leer, qué dice? ¿a dónde vas F.? ((este niño se distrae nuevamente)) , dice: ¿lo puedo leer yo? dice: *rosa por fuera, amarillo por dentro y café arriba* ¿qué es?

As *la guayaba*

Ma *la guayaba*, ella hizo como nosotros hicimos ayer la descripción de la adivinanza ((un día antes la docente les enseñó como inventar adivinanzas a través de la descripción de características y propiedades de un objeto)), un aplauso a J., a ver pásale A., A. quiere pasar y luego N., L. vamos a aprendernos las adivinanzas de todos sus compañeros porque después vamos a invitar a sus mamás para decírselas ((con este comentario la docente espera que los niños vean que la actividad es importante)), este, vamos a escuchar ¿lista A.?

...

D., no está prestando atención y la docente lo llama por su nombre para involucrarlo y continúa

Ma muy bien Da., ¿quién más? A ver pasa, este, D. Lo vamos a pegar en el pizarrón ((las cartulinas)) a ver ésta esta bonita, vamos a ver ésta Mo.

Mo *epa, epa me lleva el trote y en cada esquina me dan un azote*

Ma dice T. adivina ésta ((enfoca al niño)), sí por favor ¿me ayudas? no me ayudas, entonces pon atención porque si no, no te la vas a aprender, dice: *epa, epa me lleva el trote y en cada esquina me dan un azote* ¿qué es?.

As el epazote

Ma el epazote, ésta planta se llama epazote, un aplauso



Fotografía 1. La docente frente al grupo. Fuente:propia.

Con los continuos aplausos los niños se enfocan, involucran y entusiasman en las adivinanzas.

A continuación hay un cambio de actividad, se pasa de leer adivinanzas a crear adivinanzas, primero en grupo y luego individualmente. D., no está prestando atención y la docente le llama por su nombre y le pregunta para involucrarlo. Por otro lado una alumna se está sentando en la mesa y de igual manera la llama por su nombre para captar su atención.

La docente enfoca a los niños para que digan las características de un perro de peluche y una manzana, cuando ya las enlistó, cambia la tarea por una simétrica, es decir, que la docente dice las características y los niños adivinar que objeto es. Les da a escoger cual van a escribir y dibujar. Ella sabe que los estudiantes aun no escriben o que apenas están en las etapas previas donde hacen letras, sílabas combinadas de acuerdo a sus hipótesis sobre la lecto-escritura; sin embargo les dice que escriban “*lo que quieran*”, lo que se entiende “*como quieran*”. La maestra señala los comportamientos no deseados a los alumnos que no ponen atención, por ejemplo F.

Ma fíjense bien lo que vamos a hacer, vamos a crear una adivinanza nosotros, ¿sí? ahorita vamos a pegar las que trajeron y vamos a crear una adivinanza con dos figuras que les traje, dos objetos ¿sí? vamos a escuchar, éste ¿qué objeto es?

As un perro

Ma un perro ¿cómo podemos hacer la adivinanza de un perro? Inventada por nosotros, D. ¿cómo podemos hacer una adivinanza inventada por nosotros?

As con colores, con colores.

Ma sí, pero eso es para escribirla, pero ¿cómo podemos crear? ¿cómo es el perro? Da.

As tiene orejas cafés

Ma tiene sus orejas cafés ¿qué más?

...

Ma ¿y cómo son las narices de los perros? la tienen mojada ¿tienen mojada su nariz?

As sí

Ma siéntate S., están muy distraídos hoy ¡eh! (...) siéntate A. ¿cómo tienen la nariz los perros? ¿cómo la tienen?

As negra

Ma pero la tienen húmeda, ¿sí han visto la nariz de los perros? que la tienen mojadita

As sí

...

Ma a ver vamos a inventar la adivinanza del perro, ¿cómo podemos decir? tiene

Ao tiene orejas negras

Ma tiene orejas negras, ¿qué más J.? la nariz mojadita y negra, los ojos negros, ¿cómo hace su lengua? saca la lengua cuando tiene sed, ¿cómo mueven su cola para saludarnos los perros?

Ao moviéndola

Ma mueven su colita para saludarnos ¿sí? y hacen ¿cómo hacen?

As guau, guau, guau

Ma guau, guau, guau ¿sí? guau, guau; entonces ¿qué es?

As un perro

Ma ésta es una adivinanza, D. hazte para acá hijo, ¿qué acabamos de inventar? ahora vamos a ver esto, ¿ésta qué es?

As una manzana

Ma una manzana, es roja por fuera y blanca por dentro ¿qué más?

Ao un palito

Ma tiene su palito color café ¿y?, ¿y es que? Y ¿qué más?, ¿qué tiene adentro la manzana?

Ao juguito

Ma juguito es jugosa ¿verdad? muy bien I. ¿y qué más tiene dentro, qué tiene adentro la manzana?

Aa juguito

Ma juguito ¿pero qué tiene más, unas qué?

Ao unas semillas

Ma unas semillas y podemos inventar dos adivinanzas la del perro y la de la manzana, ¿sí? ¿Cuál quieren escribir la del perro o la de la manzana? ustedes van a escoger.

As la del perro, la manzana, la del perro.

Ma muy bien, en su cuaderno blanco van a escribir la adivinanza que ustedes elijan; pueden escoger la del perro, escriban la del perro y hacen el dibujo, F. ((este niño se sigue distraendo)) (...) todo el tiempo jugando (...)

F. no

Ma entonces siéntate bien, no trajiste la tarea ¿verdad?

F. no

Ma por eso no la hiciste, ahora, ((ve a una niña que tampoco la trajo)) pero tú no estás como él acostada A., tú sí estás poniendo atención y él no ((señala la falta del niño)); y tenemos la otra adivinanza de la manzana si ustedes escogen escribir la adivinanza de la manzana van a escribir y

luego la van a dibujar; si ustedes escogen escribir la adivinanza del perro la van a escribir y luego la van a dibujar. La que quieran o pueden escribir las dos. ¿Con qué vamos a escribir J.?

J. con crayolas

Ma con crayolas o con lápiz y escribimos con las letras que conocemos, ya no griten, no griten; de acuerdo pueden empezar a escribir, muy bien lo primerito que vamos a hacer es pegar en el pizarrón nuestras adivinanzas y después vamos a venir a sentarnos para ir por nuestro cuaderno y escribir nuestra adivinanza en el cuaderno; ahorita vamos a pegar y los que no leyeron hoy su adivinanza la van a decir después de recreo ¿sale? hace rato les pregunté ¿quién quiere pasar? y tú no levantaste la mano, ahorita le hablamos a tu mamá, ahorita le hablamos a tú mamá; ah te compraron zapatitos cumpliste años A. y te regalaron unas zapatillas, *wow* y te dolieron tus piernas ¿ves como no es fácil usar zapatillas? ahorita le hablamos a mamita ¿sale? muy bien ((para evitar que le sigan molestando los zapatos a la niña, le pide que se los quite y camine solo con calcetas)), voy a poner allá el perrito y la manzana y me pasan por favor sus adivinanzas para pegarlas en el pizarrón, ya váyanse a sentar, ya T. ¿por qué no pasaste a decir ninguna? ¿ya se sentaron? vamos a apurarnos, ya siéntense; (...) este I., puedes poner tu bolsita ahí, a ver pequeñas párense ((la maestra acomoda bancas y sillas)) así ya acomódense, las niñas por favor vayan por su cuaderno blanco, después de las niñas van ustedes ((los niños)) mientras ustedes vayan por sus crayolas.

Le dice la maestra a una niña “*ve con la maestra R. y dile que si te presta lápices por favor, que si te presta su bote de lápices*”, la niña cumple con la indicación. Parece que los niños ya saben como realizar estas actividades sin ayuda de la docente, se forman para ir por sus cuadernos blancos, van a sus mesas, algunos ayudan a la maestra a reacomodar las mesitas, el Nosotros se da en la acción. La maestra comienza a dar lápices a cada mesa, preguntando cuántos niños hay por mesa y los niños escogen el número de lápices por compañeros de su mesa. Esto les hace practicar el conteo pero también el reconocimiento de cada compañero.

Ma ¿ya van a empezar a tirar crayolas? levántenlas, oye P., P. deja que terminen las niñas de pasar y luego pasas tú, a ver sentaditos por favor, los que ya tienen su cuaderno van a escribir las adivinanzas, van a escoger la del perro o la de la manzana, la van a escribir y van a hacer el dibujo vayan por su cuaderno.

Ma van a escribir la adivinanza que hayan elegido la del perro o la de la manzana.

Ao yo la de la manzana.

Ma y luego le hacen su dibujo.

Un niño no encuentra su cuaderno y la maestra lo apoya para buscarlo y se lo da. Los alumnos comienzan a trabajar y la maestra les proporciona lo que necesitan por ejemplo: lápices. La maestra repite la indicación cuando es necesario *hagan el dibujo y escriban la adivinanza que hayan escogido*. La maestra se acerca a cada mesa y les pregunta a los

niños del equipo *¿cómo dice la adivinanza de la manzana? ¿cómo es la manzana?* u otras para constatar que entendieron.

Aa roja por fuera
Ma roja por fuera ¿qué más?
Aa blanca por dentro
Ma blanca por dentro, muy bien ¿qué más, qué tiene adentro la manzana? B. por dentro con unas semillitas ¿de qué color?.
Aa negras
Ma muy bien

La maestra pasa a otra mesa y les pregunta. Un niño cuestiona si además de las manzanas rojas hay amarillas.

Ma ¿aquí cuál están haciendo, la del perro? la adivinanza del perro ¿o a de la manzana?.
As le dicen que la del perro y manzana de color amarilla
Ma ¿hay manzanas amarillas?
Ao sí
Ma sí hay manzanas amarillas

La maestra se sienta en la mesa o se hinca a un lado para quedar a su altura y les explica a los niños de nuevo, les responde que hay manzanas amarillas. Les pregunta *¿cómo sería la adivinanza de la manzana? ¿la manzana de qué color es? ¿cuál adivinanza están haciendo?*

La maestra pasa a otra mesa y le pregunta a una niña *¿qué tienes?*, la niña le dice que quiere vomitar y le comienza a explicar por qué, la maestra la escucha y le dice que lleve la tarea al día siguiente.

Un niño menciona que hay perros con las orejas hacia abajo y otros hacia arriba.

Ma ¿los perros tienen orejas? dice C.
As sí
Ma ¿cómo tiene las orejas el perro?.
Ao abajo.
Ma hacia abajo.
Ao unos abajo y otros arriba.
Ma unos hacia abajo y otros hacia arriba. Sí C. tienen orejas los perros, mira el perrito que está ahí ((en el escritorio)).

La maestra se dirige hacia una mesa y nota que una niña está sentada en ella y le da unas palmaditas indicándole que se siente en su banca, para prevenir algún accidente.

Ma ¿ya terminaste F.?, ya ¿qué escribiste aquí? Ahora escribe la de la manzana, ahora escribe aquí la de la manzana ((se refiere a la letra /m/))



Fotografía 2. Cuaderno con el dibujo de la manzana. Fuente:propia.

La maestra pasa a las mesa para checar cómo están trabajando los alumnos, los alumnos observan lo que hacen sus compañeros. F. termina su trabajo y se dirige hacia donde la maestra tiene los sellos y él mismo se sella su trabajo terminado, la maestra se percata y le dice a F. que deje los sellos por favor.

Ma ¿qué significa el sellito que les pongo?

Ao calificar

Ma ¿calificar? ¿y qué quiere decir cuando les pongo el sellito en el cuaderno?

Ao que ya lo guardemos

Ma que ya lo guarden

Posteriormente la docente les indica que la única persona que puede sellar es ella. Una alumna le va a decir a la maestra que ya terminó, la maestra le dice que le lleve el sello por favor, la maestra le sella su trabajo y comienza a pasar mesa por mesa para sellar los trabajos de los alumnos que ya terminaron. La maestra muestra el trabajo realizado por L. y C., se observan sus perritos dibujados y las manzanas (ver Fotografía 2); al igual que escribieron la adivinanza con las letras que conocen aunque aún no son entendibles los escritos, para los alumnos sí lo son pues representan sus ideas. En el salón se observa que la maestra tiene una ambientación cálida, tiene dos pizarrones, rincón de plantas, dibujos,

adornos de acuerdo a la festividad del mes, cuadernos, material de trabajo debidamente clasificado para que los niños lo tomen. Toda la actividad la realizaron en mesas las cuales estaban formadas aproximadamente por 10 niños, esto ayuda a que se apoyen entre ellos.

Sesión 2

La docente sienta a los estudiantes en el piso, ella misma toma asiento en una mesa para que la puedan ver y escuchar. Los estudiantes van explicando lo que encontraron sobre qué es mezclar, les hace más preguntas para que reelaboren las respuestas, la docente repite lo que dicen los alumnos que explican y pide a los que están platicando que los escuchen. Los niños participan con entusiasmo aunque la cantidad de material los distrae y la maestra los llama para que se acerquen y escuchen los comentarios previos con todo el grupo sobre las tareas que hicieron en casa. Toma los ejemplos de los niños y ella da otros de su experiencia cotidiana. Aunque utiliza un lenguaje sencillo, ejemplos de la vida cotidiana y aspectos comunes en la comunidad, trata de que los alumnos utilicen términos más aceptados en la ciencia (*atraer, disolver, hundir, flotar, hipótesis, videoscopio*).

- Ma ¿qué tarea hicimos el día de ahora?, ¿qué tarea hicimos?, ¿quién me quiere platicar? A ver E., fuerte.
- E. hicimos am, hicimos lo de mezclar.
- Ma hicimos ¿qué?
- E. lo de mezclar.
- Ma hicieron lo de mezclar ¡muy bien!, ¿qué es mezclar E.?
- Ao yo le digo ((levanta la mano)) yo le digo, yo le digo maestra.
- Ma a ver D.
- D. cuando mi mamá me da la leche con el chocomilk le mueve, eso es mezclar.
- Ma exactamente ((la maestra reafirma con la cabeza que está respondiendo correctamente el alumno)). Cuando dos cosas, dos materias se combinan como la leche con el chocolate estamos mezclando, ya J., pon atención.
- As? como el café con leche.
- Ma o el café con leche ((la maestra reafirma con la cabeza que responde correctamente la alumna)) muy bien. ¿Qué más?, ¿quién más investigo qué es mezclar? ((alumna levanta la mano)) a ver E.
- E. yo investigué que mi mamá un día hizo galletas.
- Ma fuerte, tu mamá ¿qué?.
- E. mi mamá que había hecho galletas.
- Ma que hace galletas y cuando hace galletas ¿con qué las hace?
- E. con leche, con leche hace las galletas.
- Ma ¿y la mezcla?.
- E. sí.
- Ma y las mezcla, vénganse ya a sentar ((le dice a un alumno)).

- Ao y cuando mi mamá le echa aceite con sopa la mezcla ((un alumno le explica a la maestra haciendo movimientos con sus manos)).
- Ma la mezcla ((reafirmando con su cabeza)). Hicimos tres investigaciones, ¿quién hizo?, vente M., ¿quién hizo la investigación del imán?, ¿quién investigó lo del imán?. A ver J. ¿qué investigaste del imán?.

La docente pregunta a los alumnos sobre los imanes y las “hipótesis” que tienen sobre la atracción, repite las respuestas replanteándolas cuando no son “correctas” o concordantes a los experimentos a realizar, utiliza las palabras de los niños para explicar el fenómeno, pide a una alumna que registre en el pizarrón blanco a través del dibujo, lo que creen que va a suceder.

- J. un imán es material.
- Ma un imán es un material y ¿qué hace ese material?.
- Ao se pegan los clavos ((le explica a la maestra con sus dedos simulando el imán junto con los clavos)).
- ...
- Ma ajá pero ¿con qué se pega?.
- Ao con el fierro.
- Ma con un fierro o con los objetos de metal ¿sí?.
- Ao a mí se me pegó en el refrigerador.
- Ma ah exactamente dice L. que se pegan los imanes en el refrigerador ¿sí? fíjense bien los imanes como éstos ¿sí? son unos materiales que atraen los objetos metálicos, los atrae y por eso se pegan ajá, los que no son metálicos por ejemplo como este borrador, este que no es metálico éste no se pega lo repulsa ajá, no lo acepta porque no es de metal ((la maestra les da la explicación con ejemplos visibles en donde los alumnos observan la atracción con objetos de metal y la no atracción con objetos no metálicos)). Ahorita los niños que quisieron el del, la investigación del imán van a trabajar en su equipo y van a hacer esa investigación, a ver qué pasa con los materiales si se pegan o no, si se atraen o se repulsan ¿sí?. Vamos a ver, vamos a hacer un ejemplo: ¿ustedes creen que el imán va a atraer a esta goma?.
- As no.
- Ma ¿por qué?.
- L. porque no se pega.
- Ma porque la goma no es de metal, pásale L. tráete los plumones de allá y aquí vas a dibujar que no va a atraer a la goma porque no es de metal. ¿Ustedes creen que el imán va a atraer a esta canica?.
- As? sí, no.
- Ma agarra un marcador, ay no estos son de agua espérame ((le dice a la alumna que pasara a dibujar al pizarrón)). Éste, ajá ahí dibuja la goma y el imán, y ella ahí está haciendo su hipótesis siéntate M.
- L. ya.
- Ma muy bien. Aquí están las, vamos a escribir la palabra hipótesis ((lo escribe en el pizarrón)) ¿qué son las hipótesis? ((los alumnos guardan silencio y la maestra pregunta nuevamente)) ¿qué son las hipótesis?.
- As? son ((no se escucha lo que dice)).
- Ma muy bien E. dice E. las hipótesis son cuando piensas en algo ajá, cuando yo pienso que algo va a suceder es mi hipótesis, L.
- Ao como un temblor.
- Ma como un temblor, tú tienes la hipótesis de que puede pasar un temblor. ¿Qué va a pasar con este tornillo lo va a atraer el metal o no?.
- As sí ((todos responden lo mismo)).

Ma a ver A. pasa y me dibujas el tornillo por favor de este lado, para ver si lo va a atraer o lo va a repulsar ajá y él va a dibujar el tornillo porque dice que sí lo va a atraer ((el alumno dibuja su tornillo)). Muy bien aquí vamos a poner lo que sí y aquí vamos a poner lo que no, ¿de acuerdo? ¿Qué creen que va a pasar con este popote lo va a atraer el metal o no?.

As no ((todos responden lo mismo)).

Ma ¿no lo va a atraer el metal? a ver pásale I., y lo escribes aquí, aquí pones el popote si lo va a atraer o no lo va a atraer ((la alumna dibuja su popote)) esa es su hipótesis ella piensa que no lo va a atraer ¿de acuerdo?. Aquí tenemos muchos objetos tenemos una vela, tenemos unos clips y unos seguritos; los niños del equipo del imán van a hacer este experimento y en sus hojas van a anotar los resultados que van teniendo ¿de acuerdo? (...) ¿Qué otro equipo investigó otra cosa?, ¿a quién le tocó lo que flota y lo que hunde?.

Sigue el mismo procedimiento para la flotación. Les pide que pongan atención a los alumnos que no lo hacen, que se siente al que se acuesta en el suelo o que no tape la boca del compañero a quien lo hace, indicando sin regañar. Imita con la mano hacia abajo si se hunde o hacia arriba si flota, enfatiza con su voz para cuestionar qué pasará.

La docente tiene que realizar varias acciones al mismo tiempo como controlar la participación de los alumnos y mostrar el material; le cuesta trabajo también apoyar a la niña que registra en el pizarrón.

...

Ma los globos flotan ¿qué es flotar?.

L. cuando un barco está hecho de madera se hunde.

Ma cuando un barco está hecho de madera ¿se hunde?, ¿y por qué crees que se hunda?

L. porque le salpica agua, porque pesa mucho y se hunde.

...

Ma a ver L., pásale L., y dibuja el frijolito si crees que flota o se hunde, tú lo que tú creas si dijiste que se hundía baja. ¿Qué va a pasar con una bolita de algodón?

Comienza a explicar el experimento de las mezclas mostrando miel, aceite, gelatina, talco, café y chile en polvo todos ellos mezclados con agua. Recuerda las reglas para ir al baño con la contraseña o gafete, a unas niñas que quieren salir.

...

Ma apúrenle los del baño y ya vamos a ver el último experimento. Pongan atención viendo acá al frente. Vamos a hacer la mezcla de miel con agua y de aceite con agua ¿sí?.

...

Ma el café cuando lo ponen en el agua ¿cómo se hace?.

Ao echo bolitas.

Ma echo bolitas dice M., a ver ponlo y vamos a comprobar a ver sí es cierto.

Aa se queda como agua.

Ma se queda como agua dice V., vamos a ver sí es cierto. A ver A., ¿qué va a pasar con la gelatina?, ¿qué crees que le pase a la gelatina?.

A que, que se derrite.

Ma ¿se derrite? o ¿se disuelve?.

Ao se disuelve.
 Ma una cosa es derretir y otra cosa es disolver. ¿Se derrite o se disuelve?.
 Ao se derrite.
 Ma no, se disuelve. La palabra correcta es disolver ¿sí?. A ver A., pasa a dibujar lo que va a pasar con la gelatina, ge-la-ti-na. ¿Qué va a pasar con?, ¿qué pasa cuando yo le pongo gelatina al agua y la mezclo?, ¿qué pasa?.
 Ao se remoja y ya no sabe el sabor.
 Ma ¿se remoja y ya no sabe el sabor? Ahorita ya no van a estar saliendo al baño se esperan tantito por favor E., cuando ya hagan los equipos ya van al baño ¿sale?.

La docente muestra el videoscopio y les explica como lo van a utilizar. Les dice que se ayuden y que aunque en la escuela sí se juega en ese momento van a trabajar, también que se tienen que ayudar entre los integrantes del equipo.

...
 As? cuando vimos lo de los caracoles.
 Ma cuando vimos los caracoles, muy bien A., éste es un videoscopio ¿qué pasa con el videoscopio cómo lo tenemos que utilizar?.
 As? con una cosita abajo.
 Ma ponemos aquí una laminilla con un objeto y le prendemos el foquito y aquí en la pantalla se va a reflejar y se va a aumentar el tamaño. El tamaño pequeño que yo ponga aquí E., se va a reflejar y va a aumentar el tamaño ¿de acuerdo?.
 As sí.
 Ma vamos a trabajar en varios equipos y después, siéntate M., no lo vayas a tirar y después si nos da tiempo nos intercambiamos de equipo L., arriba las manitas. Todos arriba las manitas, abajo, cruzadas, bien. Cuando trabajamos en equipo nos vamos a ayudar unos a otros, tenemos que compartir el material ¿sí?, si alguno de nuestros compañeros no está asiendo nada ¿qué le debemos de decir?.
 Aa ¿quieres material?.
 Ma que si quiere material y lo invitamos a participar muy bien L., si uno de nuestros amiguitos no sabe ¿qué hacer?, ¿qué le hacemos?.
 Ao le ayudamos.
 Ma le ayudamos a que trabaje, muy bien A., si uno de nuestros amiguitos está jugando ¿qué le decimos?.
 Ao no se juega en la escuela.
 Ma sí se juega en la escuela.
 Ao no se juega aquí.
 Ma en el recreo, ahorita vamos a trabajar y aprender juntos ¿sí G.? todos vamos a trabajar y aprender juntos ¿de acuerdo? bien. Pásenme sus investigaciones las voy a pegar en el pizarrón al ratito ahorita entréguenmelas estás fueron sus tareas, las vamos a poner ahí para que las tengan presentes y todas las estén viendo. No se vayan a sentar, todavía no organizamos los equipos. No seas malita pónmelas allá en la mesa E., allá ((las tareas)) allá en la mesa. A ver el equipo de los imanes alcen la mano a ver ¿quiénes van a trabajar con los imanes?, ¿quiénes trajeron la investigación de los imanes? vénganse para acá, los imanes J., los imanes vénganse para acá se sientan aquí el equipo de los imanes, aquí. El equipo de flotar y hundir ¿quién trajo el de flotar? levanten la mano.
 Aa yo, yo.

La docente comienza a repartir el material, distribuye a los niños en equipos de acuerdo al tema que les tocó, da indicaciones y supervisa el trabajo. Algunos niños se confunden o simplemente les atrae otro material diferente al que les asignaron. Los equipos están formados por el siguiente número de integrantes: equipo de los imanes 6 integrantes, equipo de flotar y hundir 4 integrantes, equipo de las mezclas 10 integrantes y equipo del videoscopio 7 integrantes. Sumando un total de 27 alumnos. Les repartes hojas para que hagan su registro.

...
Ma vengan por sus hojas para escribir sus resultados. Tomen sus hojas para escribir sus resultados. (...) ponlo aquí ((la maestra le indica que dibuje en su hoja lo que observe, el equipo comprendió las indicaciones de la maestra. Y se concentran en la actividad)).
(...) entonces ese resultado lo vas a dibujar en tu hoja ((le dice a la alumna que realizó la mezcla, mientras que una alumna del equipo de flotar y hundir se acerca para observar lo que sus compañeros hacen, la maestra se da cuenta y deja que la alumna vea lo que ocurre))

Algunos niños van a los otros equipos a observar lo que pasa, la maestra permite que observen. Les ayuda a realizar los experimentos, les plantea preguntas y les pide que expliquen por qué suceden las cosas. También cuida que compartan el material, se traten como compañeros y que todos trabajen dentro del equipo. También se apoya en ellos para que le ayuden por ejemplo a traer un trapo de la cocina para limpiar las mesas y seguir con los experimentos. La maestra va de un equipo a a otro tratando de atender a todos.

...
Ma ¿por qué se hundió? ((le pregunta a una alumna, le da a tocar un pedazo de algodón)). A ver tócalo, hazle así ((pesa el algodón entre las manos de la alumna)) ¿pesa?.
Aa no.
Ma ¿por qué crees que se hundió?, ¿por qué se hundió el algodón M.?.
Aa porque se mojó.
...
Ao no quieren, no quieren ((y señala el videoscopio)).
Ma compartan el material por favor M., ¿qué le pasó al chile?.
...
Ao maestra mira que están haciendo tus niños ((le dice un alumno del equipo del videoscopio)).
Ma ¿tus niños? tus compañeros, son tus compañeros ((le contesta al alumno mientras esta enjuagando el recipiente de las mezclas)). Vamos a mover esto para que se le quite y podamos trabajar con otra mezcla ¿de acuerdo? a ver ¿quién lo quiere usar éste? ((le pregunta a los alumnos y se lo da a una alumna)). ¿Qué le pasó aquí, qué mezclaste? ((le pregunta a un alumno)). ¿qué mezclaste? ((el alumno le señala su recipiente)) talco con agua y ¿qué le pasó al talco con agua, se disolvió? ((el alumno le mueve la cabeza diciendo que sí)) ¿sí se disolvió? has tu dibujo. Aquí o ve por otra hoja tira esa y ve por otra hoja. Te pido un favor J., me traes un trapo de la cocina, vean cómo lo está disolviendo. Vamos a po ¿ya le pusieron tantita gelatina?, ¿no han hecho ninguno con café? a ver vamos a hacer uno con café ¿quién quiere hacer e de café?.
Aa yo.

Ma ¿quién no ha trabajado? tú ya trabajaste ¿quién no ha trabajado? a ver A., has el del café, observa si se disuelve o no se disuelve. Espérate hijo van a traer un trapo porque si no se te va a volver a mojar tu hoja ((le dice a un alumno)) déjame que traiga J., el trapo, gracias ((le dan el trapo para limpiar)). Observa ¿qué pasa? ponle agua y ponle café ((le dice a la alumna que realizará la mezcla)) ponle agua y luego le disuelves el café a ver si se disuelve y observan los resultados ¿de acuerdo?. A ver aquí les dejó el trapo, compártanlo ((las alumnas se concentran en hacer su mezclas, mientras la maestra se dirige a otro equipo)).

Ma ((en el equipo de los imanes)) ¿cómo lo estás haciendo D.,? con un imán ((un alumno está moviendo un tornillo en la mesa y por debajo lo mueve con el imán)). ¿Por qué creen que se está moviendo ese tornillo? ((les pregunta a los miembros del equipo, mientras otros miembros de diferentes equipos se acercan para observar)). ¿Por qué crees D., que se está moviendo ese tornillo? (Ver Fotografía 3).



Fotografía 3. Equipo trabajando con imanes. Fuente:propia.

D. porque éste ((imán)) lo mueve así ((al tornillo)).

Ma ¿y por qué lo mueve?.

D. porque este es bien pegasoso y se mueve.

Ma porque lo atrae. ¿Por qué? porque lo atrae

D. porque lo atrae.

Ma exactamente, lo atrae. Miren si yo pongo este imán y lo acerco con otro imán miren como lo va a atraer ((la maestra les muestra como dos imanes se atraen)) ¿ya vieron? lo atrae, miren ((repite el experimento)) lo atrae. A la goma no la atrae, miren; la goma no la atrae ((hace el experimento)). Vamos a ver el clip ¿creen que el clip lo atraiga o no? a ver compruébalo ((le dice a un alumna)) a ver si lo atrae el clip ((la alumna lo comprueba)) sí lo atrajo ya vieron ¿y el seguroito?. ((Una alumna se acerca a enseñarle su hoja)) muy bien, muy bien; ahora has un dibujo de lo que observaste aquí ((en el videoscopio)). ((Se acerca a la mesa de las mezclas)) muy bien chicos.

...

Ma tienen que dibujar, porque luego me tienen que enseñar lo que pasó ¿sí?

En el equipo del videoscopio los niños están observando las laminillas, mientras que las niñas hacen uso de las lupas y dibujan lo que observan.

La docente cierra la actividad de experimentación para pasar al trabajo en grupo de nuevo.

Les da oportunidad de participar a los alumnos que de repente se quedan callados, hace que

realicen los experimentos para que por ellos mismos comprueben qué es lo que pasa y así den una respuesta con base a lo que vivieron. Es cordial, amigable y trata siempre que los alumnos comprendan lo que están realizando. Les proporciona lo necesario para que realicen sus experimentos, al igual que los auxilia en momentos en donde se requiera su apoyo por ejemplo cuando limpia la mesa.

La maestra también muestra cara de emoción y asombro al ver lo que ocurre con los experimentos y al observar que sus alumnos también tienen conocimientos de algo nuevo, por ejemplo cuando D., mueve un tornillo con un imán por debajo de la mesa.

La maestra comienza a cantar con los alumnos “La Lechuza”, para tranquilizarlos, después pone un ejercicio corporal y luego comienza a preguntar lo que pasó en los experimentos.

Ma muy bien chicos, muy bien. Eso, ahora van a recoger el material pónganle nombre a su hoja, pónganle nombre a su hoja y recogen el material. (...) Cuando yo toqué el pandero y todos se tienen que venir acá donde estaban, pero recogen el material ¿sí? ((la maestra comienza a tocar el pandero)) recogen el material lo ponen acá en la mesa. Pongan el material acá en la mesa ((los niños comienzan a recoger los materiales)) y se sientan con su hoja de resultados, con su hoja en la mano. (...)

...

Ma ahí por favor M., gracias. Ahora sí me siento D., ¿me puedes acercar una silla? por favor, voy a abrir

Ma ¿quién hizo el experimento de los imanes? ((vuelve a levantar la mano la misma alumna)) J., ¿qué pasó con los imanes? ((se dirige la maestra a la alumna que alzo la mano para contestar)) D., platíqueme ¿qué pasó con los imanes?. A ver J., vamos a oír a tus compañeros.

D. el imán se pego porque.

Ao lo atrajo.

Ma lo atrajo, lo atrajo. Muy bien L., ya aprendimos la palabra atraer ¿verdad?, ¿qué le pasó al imán con los clips? A., pon atención.

Aa lo atrajo.

Ma lo atrajo, el imán con los clips lo atrajo y la goma ¿la atrajo o no la atrajo?.

As no.

Ma no la atrajo ¿por qué no la atrajo?.

Aa porque no es de metal.

Ma porque no es de metal, muy bien G., ¿puedes pasar a dibujar aquí? ((pizarrón)) lo que tú observaste. Pasa a dibujar aquí lo que tú observaste y escribes si la atrajo o no la atrajo. Vamos a escuchar a nuestro compañero que está trabajando y le tenemos que poner atención. Ahí, ahí; siéntate M., ¿éste es tu dibujo? ((le pregunta al alumno que está dibujando lo que observo en el experimento, para pegarlo en el pizarrón)) ese está bien escribe, siéntate hijo ((le dice a un alumno)). A ver todos vamos a observar lo que está dibujando G., que atrajo el imán el clip verdad G., ok. Oye D., platícanos ¿qué paso cuando pusiste el imán debajo de la mesa?.

D. lo puse debajo de la mesa para que se movía.

Ma se movía ¿por qué crees que se movía?.

D. porque lo atrajo.

Ma lo estaba atrayendo ¿verdad?. Siéntate M., por favor hijo. Lo estaba atrayendo, arriba ¿qué había, un qué?.

Ao clip.
 Ma arriba de la mesa.
 D. tornillo.
 Ma fíjate Y., que arriba de la mesa había un tornillo y debajo de la mesa estaba el imán y lo movía porque el tornillo de ¿qué era D.?, ¿de qué era el tornillo?.
 Aa de hierro.
 ...
 Ma el café con el agua ((la alumna le reafirma a la maestra que sí)) ¿y qué le pasó?, ¿qué le pasó cuando le echaste café al agua? ((la alumna dice algo pero no se logra entender)) ¿se qué? ((una compañera le dice a A., lo que pasó)) se disolvió ¿cómo se dice?.
 A se disolvió.
 Ma se disolvió, muy bien pasa a dibujarlo. De este lado, préstame tu hoja. A ver hijos ¿me dejan cerrar la puerta? dame tus resultados ((le dice a A., y los pega en el pizarrón)) dibujas aquí lo que pasó con el café y el agua, escríbelo, como tú puedas. ¿Quién más hizo otra mezcla?.
 Aa yo.
 Ma a ver no Y., tú estabas en los videoscopios. ¿Quién hizo otra mezcla?.
 ...
 Ma ah tú trabajaste imanes. Ok, muy bien chicos ahora vamos a hacer un aplauso ((todos aplauden)) y ya terminamos nuestros experimentos. Mañana vamos a cambiar de equipo, los que hicieron las mezclas van a hacer lo de los imanes, los que hicieron los imanes van a hacer lo del videoscopio y van a cambiar de equipo.
 Aa mañana es sábado.
 Ma ah, mañana es sábado, tiene razón L., lo haremos hasta el lunes ¿de acuerdo?. Muy bien, pásenme sus resultados y se van a sentar a su lugar y aquí los vamos a pegar ((en el pizarrón)).

La docente pide que todos se den un aplauso al terminar con la actividad y pega las hojas con los resultados de los alumnos en el pizarrón. Se le ve cansada.

4.2 Aprendizaje cooperativo

Tradicionalmente se ha entendido el aprendizaje como un fenómeno que sucede en el estudiante individual, pero se ha aceptado que se da en un marco social de relaciones dentro del aula y la escuela, de interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, que hace posible acceder al conocimiento, las habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores. En consecuencia en la escuela se promueve la colaboración a través del aprendizaje cooperativo como una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo. En la Tabla 6 se concentran las categorías empíricas relacionadas con el Aprendizaje Cooperativo y la cantidad de situaciones que se destacan. En las sesiones observadas la mayor parte de los estudiantes parecen sentirse aceptados por sus compañeros

y por la maestra, pues trabajan juntos se demuestran afecto y piden ayuda. Les agrada la convivencia con ellos y se sienten motivados y capaces de realizar las tareas, y tienen la habilidad social para preguntar y decir cosas que no ha mencionado la maestra.

El conjunto de personas que forman el equipo interactúan y cumplen sus funciones en contextos presenciales o a distancia y en este sentido hay interdependencia social. En la primera sesión del grupo total se pasa a agruparse de a 10 niños alrededor de las mesas. En la sesión 2 son 6 mesas formadas cada una por 5 estudiantes, 4 equipos formados por niñas y 2 equipos formados por niños.

En el aprendizaje cooperativo hay interacción que puede ser *promotora* cuando la docente y los alumnos estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender; *simultánea* cuando todos los miembros hacen una tarea al mismo tiempo para lograr los objetivos. La docente siempre realiza acciones simultáneas. La mayoría de los alumnos participa, al pasar a decir su adivinanza y mostrar su dibujo, al adivinar las adivinanzas de sus compañeros, al escribir su adivinanza y hacer su dibujo, al pegar sus adivinanzas en el pizarrón, cuando dicen sus “hipótesis”, hacen los experimentos, observan y preguntan. Los alumnos operan en situaciones reales que viven cotidianamente. Entre las cosas que se destacan en el trabajo cooperativo están la Interacción simultánea, el cumplimiento de roles asignados, el estímulo y la facilitación de las tareas de aprendizaje y el cumplimiento de las metas que propone la docente. En este sentido hay interdependencia.

Tabla 6
Guía de Categorías Empíricas relacionadas con el Aprendizaje Cooperativo y la cantidad de situaciones que se destacan.

Guía de Categoría Empíricas relacionadas con el Aprendizaje Cooperativo	SESION 1 Y 2 MAESTRA	SESION 1 Y 2 ALUMNOS
Se enfatiza el contexto cultural (aprendizaje situado) en el que tiene lugar la adquisición o la aplicación de habilidades intelectual.		1
Las actividades se organizan en Situaciones de aprendizaje .	1	
Se atiende el aprendizaje individual en un marco social que implica afecto mutuo y acceso al conocimiento y el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.	2 5	1 12
Los estudiantes están organizados en pequeños grupos para realizar una tarea que potencian el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros.	3	13
En la interacción hay comunicación bidireccional .	2	2
Hay apoyo mutuo para realizar las tareas.	1	
Hay trabajo individual que permite adecuar la tarea a realizar a las diferencias personales .	1 1	1
Se interactúa con respeto cumpliendo diferentes roles.	6	3
Se interactúa a la vez .	16	2 1
Se interactúa, estimula y facilita los esfuerzos del otro por aprender.	5 8	3 1
Se interdepende , se están unidos en una tarea y un objetivo.	2 19	2 10
Se proporciona ayuda mutua , comparten una historia del mismo problema.	1 1	1
Se desarrolla la habilidad cognitiva : atención, la memoria, formación del concepto.	1	
Se desarrolla la habilidad social : expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación.		1
Se manifiesta esfuerzo o corporal y de carácter.	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades están de acuerdo con la edad de los estudiantes y con el contexto cultural donde viven. El juego de adivinanzas y las adivinanzas dichas son tradicionales, se habla de objetos cotidianos y se ejercita su habilidad cognitiva.

La formación de equipos es flexible y la organización del grupo pasa del grupo grande a los grupos pequeños con fluidez, también se atiende a las necesidades individuales tanto en el aprendizaje como en la participación. Los niños entienden esta flexibilidad, a veces mientras la docente atiende otra tarea juegan entre ellos y a veces se asoman al patio.

La docente hace preguntas a todos los niños sobre el contenido y el procedimiento para realizar la tarea, como ya los conoce sabe a quién hay que decirle que hable más fuerte, o preguntarle cómo lo van a hacer, o sobre el contenido, sin hacerlos sentir que *no entendieron* o que han *hecho algo mal*.

En la decoración del aula participan los niños con sus productos. El acomodo de los muebles se hace entre todo el grupo incluyendo la maestra. Se motiva su participación, la confianza y la autoestima cuando la docente repite y actúa la adivinanza, hace que los niños la digan con ella, los motiva cuando pide aplausos o les dice que actuarán frente a sus mamás. Ella misma participa cuando detiene cartulina, hace gestos, comparte los recursos de manera que se socializan. El resultado es que la mayoría de los niños se esfuerza. Les dice por su nombre casi siempre, a veces los llama “hijos”. De manera explícita pide que escuchen y respeten al Otro. Llama la atención a quien no está participando, pero más que regañarlo lo involucra en la actividad.

La maestra va incluyendo los trabajos de todos los niños en el pizarrón, sella todos los trabajos en el cuaderno, hace comentarios positivos y preguntas al respecto sin calificar el producto, los anima a mostrar lo que hacen, los niños tienen la confianza de hacerle comentarios y preguntas creativas sobre las tareas y trabajos.

Los alumnos se manifiestan cuando están nerviosos, levantan la mano si quieren participar al hablar o pasar al frente, repiten las palabras de la maestra cuando dice las adivinanzas, copian sus gestos y sus movimientos también aplauden, se ayudan al repartir el material siguiendo las indicaciones de la maestra. Se sienten libres de disponer de sus objetos personales, como quitarse la chamarra de su pants, pararse a meterla en su mochila y

reincorporarse con sus compañeros para seguir escuchando a la maestra. Entre los estudiantes se animan, se dan palmaditas, están acostumbrados a que pasen otros niños y adultos al aula, y a retomar la actividad.

En la segunda sesión se observa en el trabajo con el grupo la docente parte de las tareas que dejó para la casa donde cada integrante del equipo investigó sobre uno de los fenómenos con los que va a trabajar. La docente los anima a participar explicando y dibujando en el pizarrón sus “hipótesis”, les ayuda con los ejemplos haciendo demostraciones imaginarias de la atracción entre imanes, o de la mezcla poniendo ejemplos cotidianos para que los niños mencionen otros ejemplos desde sus vivencias, esto permite el pensamiento creativo y les da confianza de afirmar cosas que aun no se han comprobado.

En el trabajo con los equipos la docente crea situaciones de aprendizaje con problemas reales que se resuelven a través de la interacción promotora, la ayuda y la interdependencia entre los niños miembros del equipo. Los problemas implican que los alumnos apliquen un conocimiento y cuestionen lo que saben. Los recursos utilizados en cada mesa de experimentación son diferentes para cada equipo por lo que aprenden a enfocarse en un problema y no en otro que pudiera ser más atractivo. Aunque la docente no les prohíbe ver lo que pasa en las otras mesas. En los equipos la docente también interactúa con ellos y los hace interactuar para responder sus preguntas con explicaciones surgidas partir del uso de materiales.

En el momento que van a registrar utilizan el dibujo y la escritura, algunos aun no saben exactamente qué o cómo se registra la hipótesis o el resultado. Por lo reducido del tiempo no se logra llegar a un consenso con los resultados. En esta segunda sesión observada hay demasiadas acciones simultáneas tanto de la docente como de los alumnos, por lo que suponemos que aunque fue una experiencia rica, es probable que el significado que construyan los alumnos sea diverso.

4.3 Aula Inclusiva

En el aula escolar se espera acoger a todos estudiantes, una participación equitativa donde el crecimiento se dé a través de la actividad y del producto de ésta. Se dé la interacción y

cohesión entre los miembros que forman un grupo o un equipo. Una mayor empatía, cordialidad, atracción por la tarea. Si bien esto contribuye al “éxito escolar” y a la eficiencia, en esta tesis sobresale la interacción social positiva se enfoca a la convivencia (Stainback y Stainback, 2001; Ferreiro y Espino, 2009: 90,91; Maqueo, 2005: 53).

En la Tabla 7 se concentran las categorías empíricas relacionadas con la Inclusión y la cantidad de situaciones que se destacan. En el aula el foco de las actividades son los aprendizajes esperados y también es establecer relaciones afectivas. Se acepta la diversidad y se apoya las diferencias aplicando estrategias que facilitan el desarrollo máximo de las capacidades personales. Aunque no se sabe si en todo el centro escolar se trabaja así, es posible que así sea.

Entre lo que destaca el aspecto de inclusión está el evitar que los alumnos se retiren del aula, se excluyan de las tareas o que no participen en su equipo; se trata de que todos los niños cumplan con el objetivo propuesto. Los niños demuestran autonomía y parecen ser atraídos por el trabajo en sí mismo y la colaboración con los Otros.

Tabla 7

Guía de Categorías Empíricas relacionadas con la Inclusión y la cantidad de situaciones que se destacan.

Guía de Categoría Empíricas relacionadas con la Inclusión	SESIÓN 1 Y 2 MAESTRA		SESIÓN 1 Y 2 ALUMNOS	
	Se incluye a todos los alumnos para no permitir que alguien tenga que retirarse del aula, del equipo, de la tarea o de su objetivo.	12	17	5
Hay cohesión , hay interacción, empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, la atracción por la tarea. Se mantienen juntos alumnos diferentes.			6	
Hay actitud o predisposición a actuar de una manera inclusiva.	3		1	2
Se respetan las opiniones de los alumnos, es decir que deja a los alumnos se expresen aunque no esté de acuerdo.	3		3	
Hay autoestima , el alumno se conoce, se valora, se defiende, se respeta, se quiere.	1			2
Hay autonomía , el toma decisiones, actúa según sus propios criterios.			8	3
El alumno valora los puntos de vista de sus compañeros.	2	3		1
Aunque las actividades se realizan para todo el grupo, hay ayudas pedagógicas individuales , de tipo técnico o material. Hay igualdad y equidad .	1	7	1	1

Fuente: Elaboración propia.

La docente conoce a los estudiantes, sabe sus nombres y sus necesidades para aprender. Trata de que todos estén en un mismo nivel, en el piso, sentados en las sillas o parados, que uno no domine a otro. Pero que todos se sienten cerca de ella “*vente para acá para que me*

platiques”. Trata de no regañarlos y de motivarlos a la participación con la misma tarea. Incluye tanto a los niños que se distraen como a los que están enfocados, pidiéndoles que ayuden. Los involucra utilizando el *nosotros* con frases como “*vamos a crear*”, “*vamos a escribir*”, “*vamos a apurarnos*”. Cuando corrige a un equipo involucra todos los integrantes “*ya van a empezar a tirar crayolas, recójanlas*”. Los niños participan en la distribución de material y en pedirlo a otras maestras o tomarlo de otros espacios del centro escolar, lo que los hace sentirse responsables y confiables.

Cuando un alumno en particular necesita ayuda la docente lo atiende. En los casos individuales no castiga a F. no lo retira de la actividad, aunque el niño se distrae y aleja, es puntual al decirle que hizo la tarea o no pone atención. Se da cuenta del malestar de una niña a la que le molestan los zapatos y de otra que se siente mal del estómago, trata de resolver esta incomodidad sin descuidar a los otros alumnos; a otro le ayuda a atarse los zapatos. Tolera a los niños que se acuestan en el suelo, se sientan en las mesas o toman diferentes posiciones siempre y cuando se enfoquen en el contenido y la tarea.

Parece que para los niños no es significativo el sellado en el sentido de calificación, sino en el sentido del término de la actividad. Aunque el avance de la clase lleva un ritmo regular no es una clase totalmente homogénea, pero tampoco se separa a los niños por su ritmo de aprendizaje, sino que se atienden tanto las capacidades comunes como las diferentes.

En la segunda sesión observada el inicio la actividad grupal trata de que diferentes niños respondan cuando ella pregunta sobre lo que investigaron de tarea de los fenómenos a experimentar, a veces deja que se ayuden, o acepta sus respuestas repitiéndolas y cuando las considera incorrectas pregunta a los otros o regresa la pregunta para que los niños se esfuercen en contestar si saben o planteen de manera más creativa lo que crean que va a pasar con los materiales. Hay niños que aunque no estén viendo a la maestra la escuchan y tratan de involucrarse.

La maestra procura que todos los niños accedan al material que les tocó y lo compartan, sin embargo, se puede ver como a veces dominan por género la preferencias en su uso, como en el caso del videoscopio y las lupas. Algunos niños se desconciertan cuando se les

“permite” hacer cosas que comúnmente no se les permitiría hacer, como mojarse, revolver sustancias, ensuciar las mesas, romper materiales.

En cuanto al registro en una hoja a través del dibujo y la escritura, es una actividad que parece no haber sido comprendida por todos los alumnos, algunos tal vez comprendieron que la “hipótesis se tenía que comprobar”, pero es posible que la mayoría solo representara lo que vio y sucedió, esto a pesar de la insistencia de la maestra sobre el “planteamiento de preguntas” sobre si se atrae, diluye, flota un material. Es posible que la docente considere que la situación didáctica permite a cada alumno tomar las experiencias que le son significativas, pues no obliga a ningún niño a producir o enunciar el máximo logro. Cuando pide un aplauso es para todos.

Cuando alguno va más allá de lo que se les plantea (como usar el imán por debajo de la mesa) los anima a justificar y argumentar lo que creen. Es tolerante con los alumnos que se inquietan con este tipo de actividades y les da indicaciones concretas de lo que tienen que hacer sin regañarlos ni calificar negativamente sus acciones. En esta sesión también trata de satisfacer las necesidades particulares como la salida al baño y los niños que se distraen mucho con el uso de materiales. Es visible el cansancio que esto provoca en la profesora.

4.4 Entrevistas a los alumnos y la docente de la escuela #2.

La entrevista fue semi abierta, se videograbó, transcribió y analizó con una tabla-guía con el formato y categorías anteriores. Se les preguntó por su nombre y edad, por sus gusto de trabajar en equipo o solos, si ayuda o le ayudan los otros niños y la maestra, si le gustaron las actividades que realizaron, también sobre algunos de los contenidos trabajados, si le gustó el material, si presta el material o si se lo prestan. También se tomó nota si hacía alguna referencia a su familia o amigos.

El primer entrevistado, A. tarda un poco en contestar, se agarra la cabeza y hace expresión de no entender lo que se le está preguntando, pero al preguntarle de la actividad responde con más seguridad. En sus respuestas destaca el gusto por trabajar con los Otros, que entiende la tarea asignada y el contenido, no ve al equipo como ayuda pero a la maestra sí.

...

E ¿aprendes más cuando estás con tus compañeros o cuando estás solito?, ¿cuándo aprendes más?, ¿cuándo estás en equipo como hace rato en los experimentos?.

L sí.

E ¿o cuando estás solito?.

L cuando estoy con equipo.

...

E el de los imanes y ¿qué aprendiste de los imanes?.

L se pegan.

E ¿se pegan?, ¿en dónde se pegan?.

L en el fierro.

...

E sí y les ayudaste a tus amigos cuando no podían hacerlo, les ayudaste o ellos te ayudaron a ti.

L ellos solos lo hicieron.

...

E bueno, entonces ¿la maestra te explica cuando no entiendes algo?, la maestra te dice: así se va a hacer, ¿sí te explica?.

L ella nos explica así.

En la segunda entrevista, L. muestra atención a las preguntas y se expresa corporalmente sin temor, no se distrae; imita a la maestra explicando y a los alumnos preguntando. Le gusta trabajar con los otros alumnos, en equipo, sin embargo ella trata de justificar que sabe, que puede explicar o quedarse solita en casa. Explica que hay niños que prestan material y ayudan y otros que no. Considera que las llamadas de atención y la falta de sello son castigos, sabe cuando la maestra comete un error, al parecer también expresa lo que le dicen los adultos sobre que a la escuela se viene a aprender. En cuanto al contenido lo comprende y ella lo sabe.

...

E ¿aprendes cuando estás solita o con tus compañeros?, ¿cómo te gusta aprender más? ((la alumna se queda pensando)) ¿sola o en equipo?.

A en equipo.

E en equipo, ¿por qué te gusta aprender más en equipo?.

A porque me gusta la escuela y me gusta estar mucho con mis amigos.

E te gusta estar mucho con tus amigos, ah te gusta estar con tus amigos. ¿Qué tarea te toca investigar a ti?.

A a mí me investigo ¿qué es flotar y qué no flota?.

...

E ah ¿te gusto hacer ese experimento?.

A sí.

E ¿por qué?.

A porque lo tenemos que escribir y a mí me gusta mucho escribir.

...

E ¿sí? este ¿te gusto el experimento?.

A sí porque, porque siempre me gusta mucho la escuela, porque mi abuelita me deja un rato sola en la casa porque ella no se tarda mucho. Una vez fue por las tortillas y no me deja mucho tiempo. ((parece que la niña quiere mostrar su independencia))

...

A aprendí que no deben de pelearse porque, porque sino la maestra nos regaña y no esta bueno que nos regañe.

E no, pero en tu experimento de flotar y no flotar eh ¿qué fue lo que aprendiste?, ¿por qué las cosas flotan?.

A porque algunas no son tan pesadas para que se caigan.

E unas no son tan pesadas y las que se van hasta abajo, las que se hunden ¿por qué se hundieron?.

A porque, porque se hunden porque pesan mucho.

E porque pesan mucho, ajá. ¿Prestaste el material a tus compañeros?, ¿se prestaron el material?.

A sí.

E sí, ¿todo el material se prestaron o había amigos, compañeros que no dejaban que agarrarás material?.

A una amiga mía que se llamaba A., no nos prestaba.

E ¿no les prestaba?.

A ((con la cabeza dice que no)).

E ¿pero los demás sí?.

A sí, los demás si.

E todos los demás.

A y mi amiga E., estaba allí sentada en la otra mesa donde yo voy ((señala una mesa con la mano)), y A., le estaba agarrando de sus juegos y A., se paraba y se los quitaba, o sea se los jalaba.

E ah ¿escuchas a tus compañeros cuando ellos te dicen algo?.

A sí.

E sí ¿por qué?.

A porque, porque mis amigos me hacen que me sienta feliz. Porque, porque yo, yo siempre les convido crayolas me dicen ¿me prestas ese color? Yo agarro otro.

E ah, tú prestas.

A ((mueve la cabeza que sí)).

E prestas y también te gusta ¿los ayudas cuando ellos no pueden hacer algo?, ¿les explicas cómo hacer las cosas cuando ellos no entienden?.

A cuando la maestra les dice: flotar ((la alumna se queda pensando y hace la siguiente pregunta representando a un compañero)) ¿a poco flotar maestra es bajar? No y yo les digo: flotar es que se queden arriba.

E ¿entonces sí les explicas?.

A ((mueve la cabeza diciendo que sí)).

E cuando no entienden.

A ((mueve la cabeza diciendo que no)).

E ajá y la maestra te explica a ti y a tus compañeros cuando no entienden, la maestra les explica las cosas.

A a mi me enseñaron en la guardería cuando era bebé ((la niña trata de explicar por qué ella sabe))

E ajá pero después cuando pasaste al kínder que es aquí, la maestra te explica las cosas, no sólo te dice ahora van a hacer éste experimento y lo van a hacer así ¿la maestra les explica?.

A sí.

E siempre, siempre que no entienden nada, les dice ah así no, así se hace... así lo vamos a hacer.

A porque yo un día cuando ustedes no venían yo hice un dibujo bonito y la maestra me puso carita feliz, porque la maestra se equivoca yo hice algo mal y ella me puso bien.

E ajá, cuando tú haces las cosas mal ¿qué te dice la maestra?.

A me pone bien, o sea que me pone una carita feliz y que estoy mal.

E ¡ah ya! Este y tú ¿qué sientes?.

A como me van a castigar o algo así.

E sí pero no te castigan.

A no.

E por eso vienes a la escuela a aprender.

A sí, dos días me castigaron.

E ¿sí? y ¿qué te hicieron?.

A un día, un día me castigaron porque tire el agua yo y no quise hacer caso para traer un trapo, pero todavía yo estaba pequeña. Y el otro día que me castigaron yo les pegué a mis amigos y me castigaron.

...

La tercera entrevista es la de Em., que se muestra segura de sí misma al responder a las preguntas de la entrevistadora. Es expresiva cuando parece tratar de recordar la actividad por la que se le pregunta, a veces repitiendo la pregunta y luego la responde.

...

E Aprendes ¿cuándo aprendes más cuando estás en equipo con tus compañeros o cuando estás tú solita?

Em aprendo cuando están mis compañeros.

...

Em porque como ellos juegan mucho, yo igual; por eso aprendo.

...

E ¿tú escuchas a tus compañeros cuando dicen, cuando dan opiniones, tú los escuchas?

E sí.

E ¿por qué?

E porque cuando, cuando digan groserías am por eso la maestra le digo para que, para que ya no digan groserías.

...

La cuarta entrevistada es D., también es expresiva y piensa antes de contestar. Utiliza pocas palabras, parece no estar en contexto con lo que se le preguntó.

...

E ¿cuántos años tienes D.?

D ((muestra su mano con sus cinco dedos)).

E ¿cuántos son allí?

D dos.

E ¿dos? a ver cuéntale bien.

D uno, dos, tres, cuatro, cinco.

E ¿entonces cuántos años tienes?

D cinco.

...

E ¿qué fue lo que más te gustó del experimento?

D el imán.

E ¿el imán, cómo se movía? ((mueve la cabeza el alumno diciendo que sí)). ¿O cómo se pegaba?

D es que se movía y lo ponía aquí ((señalando la mesa)) y se movía el ese.

...

E sí. ¿Cuando tus amigos no pueden hacer algo tú les ayudas?

D ((mueve la cabeza diciendo que sí)).

E sí ¿por qué?

D porque no pueden sacar su pelota.

...

Las respuestas a la entrevista son heterogéneas, sin embargo en general se hacen presentes categorías como el gusto de participar e interactuar con los Otros y el papel de la docente para que guarden el orden y en el reparto de materiales. Aunque parecen comprender el contenido de la actividad no le dan mucha importancia en comparación con su realización.

Entrevista a la docente

El objetivo de la siguiente entrevista semi abierta, es indagar acerca de los conocimientos de la maestra de la escuela #2 respecto a la inclusión, aprendizaje cooperativo, competencias docentes, metodología y estrategias utilizadas en el aula mostrada en el Cuadro 19. La docente considera que se debe atender a los alumnos sin discriminación alguna y que se deben favorecer los logros del aprendizaje, incluir es el proceso de identificar y responder a la diversidad de los estudiantes. Un ejemplo que menciona es el uso de situaciones didácticas basadas en las características de los estudiantes de acuerdo al desarrollo de sus competencias de manera progresiva para poder darles seguimiento. Entiende por aprendizaje un proceso de cambio y actividad mental, y por aprendizaje cooperativo un proceso de aprendizaje en grupos en el cual los miembros se ayudan para alcanzar metas y lograr avances. El aprendizaje situado lo concibe como el que se da en un contexto determinado al interactuar con los demás. Sobre las competencias docentes considera que son los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes necesitan para realizar su labor educativa. Realiza un diagnóstico inicial y durante el ciclo escolar para planear las estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades, intereses y características de los alumnos. En general verifica que los niños entiendan sus explicaciones.

Cuadro 19

Entrevista a la docente de la escuela #2

ENTREVISTA A LA DOCENTE	
1.	¿Qué entiende por diversidad? <i>Atender a todos los alumnos sin discriminación de ninguna naturaleza favoreciendo los logros de aprendizaje.</i>
2.	¿Para usted qué es la inclusión? <i>Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de estudiantes, reduciendo la exclusión educativa.</i>
3.	¿Organiza situaciones de aprendizaje que formalicen la progresión de los alumnos? <i>Si</i>
4.	Mencione algunos ejemplos. <i>Las situaciones didácticas están basadas en las características de los niños de acuerdo al desarrollo de competencias, lo cual permite dar seguimiento a los avances de los alumnos.</i>
5.	¿Qué entiende por aprendizaje? <i>Es un proceso de cambio y de actividad mental.</i>
6.	¿Qué entiende por aprendizaje cooperativo? <i>Es un proceso de aprendizaje en grupos, en el cual los miembros se ayudan y apoyan para alcanzar metas y lograr avances.</i>
7.	¿Qué entiende por aprendizaje situado? <i>Es el que se da en un contexto determinado al interactuar con los demás.</i>
8.	¿Qué son las competencias docentes? <i>Son los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes necesitan para realizar su labor educativa.</i>
9.	¿Identifica los intereses, necesidades y características propias de sus alumnos para el adecuado uso de estrategias de enseñanza? <i>Si, a través del diagnóstico inicial y durante todo el ciclo escolar pues son el punto de partida para la planeación.</i>
10.	¿Elabora secuencias didácticas que permiten desarrollar las competencias en los alumnos? <i>Si</i>
11.	¿Utiliza estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de los contenidos vistos en clase? <i>Si</i>
12.	¿Verifica durante la clase, si el grupo entiende sus explicaciones? <i>En general si.</i>

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que en la práctica se observa que la docente de la escuela #2 maneja la afectividad y procura la convivencia mediante el aprendizaje cooperativo, y que para trabajar propone problemas reales a sus alumnos, en el discurso de la docente no parece hacerse consciente estos logros, al menos por lo que se refleja en la entrevista.

CONCLUSIONES

1.- Como se revisa en el principio de esta tesis, existe una interdependencia global que hace que los problemas que surgen en un país específico tenga efecto sobre el resto. En los sistemas educativos se resienten los efectos de la economía y la política educativa, por ejemplo en la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso y en el reconocimiento de la diversidad de sus contextos. Esto a nivel geográfico y sociocultural. Destaca también ver la educación como un derecho para todas las personas independientemente de las diferencias, garantizar la calidad educativa, recapacitan sobre la exclusión. A los docentes se les insta a reflexionar sobre los retos educativos en el ámbito de la atención a la diversidad, la normalización y la equidad. También a comprender que el aprendizaje no se produce en aislamiento, sino en un marco social de relaciones; los estudiantes deben vivir y aprender a juntos, participar y cooperar. Los organismos internacionales han priorizado la importancia de las interacciones para favorecer su desarrollo personal y social.

2.- En México, las últimas reforma educativa reconoce a la educación como un derecho humano (acceso, permanencia y calidad), siendo la Educación Básica obligatoria y articulada. Se propone en condiciones de equidad, y propone el desarrollo procesos de aprendizaje y de enseñanza en un marco de estándares cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional. Para ello se organiza con base a competencias (capacidades, conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos, con ello se busca que niños y jóvenes hagan frente a las tareas de su vida diaria. Se deberá favorecer las competencias para la convivencia y la educación inclusiva, en donde las escuelas brinden una educación integral tomando en consideración los puntos débiles de su alumnado, al mismo tiempo que los maestros transformen su práctica docente tomando como núcleo a sus alumnos y de esta manera atender las necesidades específicas para su

aprendizaje. También se propone el trabajo colaborativo, aunque en nuestro caso se habla de aprendizaje cooperativo, pues están vinculados.

3.- El Aprendizaje Cooperativo es una metodología para enseñar donde se busca una participación equitativa y un máximo de interacción. Pero tan importante es que los alumnos mejoren su rendimiento académico como que alcancen su desarrollo personal, principalmente en el convivencia, interacción y participación activa. El uso del trabajo en equipos reducidos de alumnos es un recurso más para asegurar la ayuda mutua, la comunicación, la autoestima y la motivación para aprender.

4.- El docente debe poseer las competencias para emplear el aprendizaje cooperativo, como una metodología para la construcción del aprendizaje y la inclusión de la diversidad. Fomentar la negociación de los niveles de colaboración y participación en las actividades escolares y crear nuevas formas de interactuar. La intervención del docente ayuda a activar los componentes afectivos, motivacionales y significativos del contenido uniendo ambos propósitos en competencias transversales. Entre las competencias docentes también destacan las: Metacognitivas que favorezcan la reflexión y la autocrítica de la propia práctica. Comunicativas, vinculadas a la gestión de la enseñanza y de sus recursos, Apreciar y respetar a todos sus alumnos, ya que la afectividad ayuda en el progreso de los alumnos, Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su progreso. Como se observa en los resultados de este trabajo, la mala relación entre maestro-alumno representa un problema debido a que afecta en la autoestima del estudiante, lo cual impide que éste se sienta acogido e incluido en el aula. Por ello, debe haber la existencia de un clima afectivo partiendo desde el docente, ya que esto condiciona no sólo su personalidad y el carácter del alumno, sino también el progreso y el desarrollo de su aprendizaje.

El mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser. Por tanto, el mediador favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potenciales y corrige funciones cognitivas deficientes,

es decir, en términos vigotskianos mueve al sujeto que aprende en su zona de desarrollo potencial., no de cualquier ayuda, sino de aquella que media entre el sujeto que aprende

5.- El aprendizaje cooperativo es una metodología para el aprendizaje y al mismo tiempo para la convivencia, por tanto permite incluir la diversidad desde el aula. Pero es el docente y su quehacer cotidiano los que median el desarrollo personal y social de los alumnos.

Los docente requieren competencias comunicativas: interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico; y de competencias sociales: practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos. Debe ser flexible ante diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje; su tarea es configurar un espacio de convivencia donde todos se transforman reflexivamente. Requiere habilidades en el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la gestión del aula, el clima y el trabajo en equipo. Debe saber hacer sus propios programas, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. El repertorio de recursos, es decir, si no se sabe trabajar por problemas, estudio de casos, por proyectos o por otras vías (improvisación). El clima que se maneje en clase forma parte sustantiva de lo que se debe trabajar.

Cooperar no es lo mismo que colaborar, para Pujolás colaborar es “trabajar juntamente con”, en cambio la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Para Johnson y Johnson (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.

Y para Echeita (2001), los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en la combinación de tres factores claves: querer trabajar con los compañeros, saber interactuar de forma constructiva y que lo producido por el grupo no enmascare la falta de progreso individual, sino que lo potencie. En esta tesis se

ve el aprendizaje cooperativo como aquel que fomenta relaciones positivas entre los estudiantes.

6.- La educación inclusiva es un proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y compañeras de su grupo, pues se atiende las necesidades de todos. La educación es un derecho humano por lo que las principales tareas del sistema educativo es acoger, valorar y atender; esto significa acoger a todos los alumnos con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. La escuela inclusiva se preocupa fundamentalmente por encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que permitan atender juntos a alumnos diferentes, asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación. Su postulado es que hay que poder gozar aprendiendo, en la escuela todos deben estar a gusto y sentirse seguros. La ansiedad, el miedo al fracaso y al ridículo, no deben tener lugar. La escuela debe basarse en principios igualitarios: ser tratados *igual de bien* en función precisamente de sus diferencias, de lo que necesita específicamente cada uno, la motivación necesaria, aumentar la autoestima, favoreciendo con ello el sentido de pertenencia al sentirse acogidos y aceptados por parte de todos los miembros de la comunidad escolar. En el aula inclusiva las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente, es aquella en la que pueden aprender juntos alumnos diferentes. En su caso se presentan determinados servicios y ayudas a los alumnos de aulas inclusivas, por ejemplo si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas.

7.- Una manera de abordar la inclusión educativa es a través de la metodología cualitativa y de sus procedimientos como la observación participante la entrevista en profundidad, que generan datos descriptivos. En esta metodología el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, examina el modo en que se experimenta el mundo y percibe como importante; los significados son un logro práctico por parte de los

miembros de la sociedad. La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable; es inductiva, de perspectiva holística, sirve para comprender a las personas dentro de su marco de referencia. El investigador cualitativo suspende sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas.

8.- La metodología cualitativa sirve en esta tesis para dar cuenta de la manera en que los docentes se involucran en sus prácticas cotidianas y las desarrollan de manera positiva para atender a la diversidad del alumnado a través de la inclusión. A través de la generación de ambientes inclusivos, organiza y fortalece situaciones de aprendizaje cooperativo, atendiendo de esta manera a todo el alumnado, para obtener los aprendizajes esperados. O por el contrario, al no tener presente la profesora los ritmos de aprendizaje de los alumnos, las actividades que ésta propone no responden a sus necesidades, por lo que no se lleva a cabo satisfactoriamente el proceso de aprendizaje y su participación de una manera significativa. En ambos casos el trabajo de campo sirve para recopilar información empírica sobre esos problemas.

9.- A partir de las observaciones basadas en el diario de campo y las videograbaciones de las clases en la escuela #1 los estudiantes no muestran motivación, no quieren leer, ni tomar dictado, se muestran apáticos, deben estar en silencio y no pueden interactuar con sus compañeros mientras la maestra atiende otros asuntos. La profesora muestra irritación hacia los niños cuando estos no realizan las actividades o las realizan pero no como ella lo desea, manifiesta carácter fuerte. La diferencia del trabajo de la docente de grupo y de la maestra de regularización, es que la docente de grupo tiene que organizar un ambiente estimulador y orientador, elaborar los proyectos y actividades para lograr que 22 alumnos construyan su conocimiento, no toma en cuenta las necesidades educativas individuales. La maestra de regularización trata personalmente al alumno, con ello conoce las necesidades individuales,

la clase gira en torno a él, por lo que resulta adecuado y prospera en la asignatura en la que los alumnos están teniendo algún tipo de complicaciones, en este caso la maestra apoya al alumno explicando de una manera sencilla para que este comprenda y sea el constructor de su conocimiento. Las actividades realizadas en regularización con 2 alumnos les permiten desarrollar habilidades sociales difíciles de adquirir en el aula, organiza las actividades de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Es por ello que tanto la maestra de grupo como la de regularización deben trabajar en conjunto. El trabajo individual dentro del grupo o con la maestra de regularización y el trabajo por equipos deben ser complementarios. Sin embargo la docente de grupo parece utilizar una organización grupal con trabajo individual y homogéneo que no acoge las diferencias en el avance del aprendizaje.

10.- Cuando los 2 estudiantes de la escuela #1 asisten a las sesiones de regularización olvidan las actitudes mostradas en clase, platican, juegan y se involucran en las actividades.

A los dos les sirve apoyarse mutuamente, construyen su conocimiento al colaborar en los problemas de cantidades numéricas y en la escritura. La maestra de regularización se apoya en situaciones familiares, cotidianas, o de las que tienen información de los medios, de esta manera se satisfacen sus necesidades individuales también entre estudiantes.

En la entrevista aplicada a los dos alumnos de la escuela #1 manifiestan que les agrada asistir a la escuela, disfrutan es salir a recreo para jugar con los otros niños, comprar dulces y comer. Les gusta leer y escribir pero no lo hacen frente a la docente de grupo porque según dicen les da miedo. Al parecer los niños no se sienten acogidos, la interacción en clase es casi exclusivamente con la maestra, la relación no es empática, ni cordial. No se sienten estimulados, ni comprometidos, no sienten que se les facilite el aprendizaje, no consideran que sus compañeros pueden ayudarles. Parece que aprender a leer y escribir es el foco de la escuela. La docente escolar afirma que ella no se puede detener por los niños que se rezagan y no siguen el ritmo del grupo, por lo que ***es posible que ella no se asuma como mediadora de su aprendizaje, ni reconoce que los niños son capaces de apoyarse mutuamente. Suponemos entonces que no tiene las competencias suficientes para utilizar situaciones de aprendizaje cooperativo ni que pretenda construir un aula inclusiva.***

11.- La maestra del grupo escolar de la escuela #1 supone que los padres de familia no colaboran con las actividades de tareas escolares en el hogar, pero al menos con los dos estudiantes del caso las madres de familia tienen la disposición y en efecto tratan de ayudar a sus hijos. Sin embargo en la entrevista la madre de Ja. acepta que se desespera, le grita y le pega; ha visto avances en la regularización por lo que ahora siente que la maestra es “floja” ya que no quiere batallar con los niños; no le gusta cómo la maestra se expresa con gritos hacia los niños, que no se da a entender cuando pide alguna tarea y material. En general con la entrevista aplicada a las dos madres de familia reconocen cuando que cuando van por la calle los niños les leen los letreros e incluso la maestra de grupo ha visto avances en los alumnos, lo cual es importante ya que reconoce el trabajo que se está haciendo por parte de los involucrados.

12.-Hasta aquí las observaciones derivadas del diario de campo y las videograbaciones, así como de las entrevistas a los dos niños, sus madres y su maestra en la escuela #1, nos definen como las principales *barreras para el aprendizaje, el desarrollo personal y la convivencia* que enfrentan, se refieren a:

1) La Institución escolar, que en concordancia con los padres de familia enfocan el aprendizaje de los estudiantes sólo en la lectoescritura haciendo a un lado otros aprendizajes igual de importantes.

2) La docente de grupo, que organiza su trabajo con actividades individuales homogéneas para todo el grupo, siendo una interacción maestra/alumno la que domina. No se fomenta la interacción entre pares, la colaboración ni la cooperación.

13.- En el plan de estudios de la Educación Básica en México (SEP, 2011) se subraya que la escuela debe reconocer, respetar, apreciar y valorar la diversidad de capacidades, de los estudiantes como seres humanos. En esta tesis se considera que la escuela debe acoger las diferencias aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales de sus alumnos. Los maestros

deben organizar y animar situaciones de aprendizaje que formalicen la progresión de los niños en el intercambio de ideas y con el esfuerzo que se hace por contribuir al aprendizaje de los otros.

En el trabajo de campo de esta tesis en el caso de la maestra de la escuela #1, en discurso ella está totalmente de acuerdo en conocer y valorar mejor cuáles son las barreras para el aprendizaje; en conocer mejor a los alumnos, sus capacidades y sus necesidades; en adecuar mejor las actividades para favorecer la participación; para que convivan, eleven su autoestima y se relacionen. Pero si comparamos lo que dice con su actuar, en las observaciones no se hacen uso de recursos adicionales para los niños que más los necesitan, vemos que realiza las mismas actividades individuales con todos los niños sin tomar en consideración las necesidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, de esta manera no coincide al mencionar que para ella es importante favorecer la adecuación de actividades a las posibilidades de todo el alumnado. De las madres de familia entrevistadas la mayor parte percibe que sus hijos son aceptados por la maestra y el grupo, sin embargo son menos las que perciben una buena relación entre su hijo y la maestra. Por ser los estudiantes niños pequeños sería de esperarse un trato más afectivo entre maestra y alumnos, pero esto no se ve así por las madres, cuestión que coincide con las observaciones y entrevistas anteriores.

Por otro lado se observa poca interacción entre los niños durante la clase; no preguntan a la maestra, no la ven como figura de ayuda o protectora; el foco es “aprender” y “entender”.

Aunque el Plan de Estudios de Primaria de la SEP (2011) en primer grado dispone que es importante establecer relaciones afectivas entre los integrantes del grupo que les permitan convivir, estar motivados para el aprendizaje y adquirir habilidades sociales para intercambiar de ideas con otros, en los resultados de los cuestionarios se observa que en el grupo escolar de la escuela #1, no se da completamente un clima de aceptación, apoyo y acogida.

14.- La SEP (2011) subraya que el aprendizaje se debe dar de manera colaborativa, pero al acercarnos al grupo de la escuela #1, hay poco trabajo colaborativo y muy poco cooperativo. En esta tesis se entiende que además de la necesidad de colaborar, es decir

producir algo juntos para saber, también es necesario el diálogo, el cuidado del desarrollo afectivo y la atención a la diversidad a través del trabajo con los otros, por lo que se esperaría de los profesores algo mucho más amplio que transmitir conocimientos

Parece que los profesores encuestados en la escuela #1 están más preocupados por obtener el aprendizaje esperado, no tanto por fomentar la cooperación y las relaciones de apoyo, posiblemente debido a cuestiones de tiempo o de estilo de trabajo en la Institución. No se aprovecha la posibilidad de aprender de los otros *hasta el máximo de sus posibilidades* (Pujolás, 2009). No parece preocuparles el fomento de la convivencia y el diálogo, la generación de vínculos afectivos y motivacionales que unidos con los procesos cognitivos pudieran facilitar el alcance de los aprendizajes. En contraste con lo dicho por los alumnos, los niños manifiestan que sí trabajan en equipo para realizar algunas actividades y ponen principal énfasis en decir que se ayudan unos a otros cuando no entienden. Por lo que podemos decir que los maestros en ocasiones estructuran su clase de manera que “éstos no sean los únicos que “enseñan”.

15.- La observación se realiza apoyada por la videograbación y el diario de campo, se transcriben y analizan los videos en una tabla o guía de observación (Rojas, 2002: 61) que es el conjunto de preguntas elaboradas con base en ciertos criterios: en la primer columna lo que dicen la maestra y los alumnos; en la segunda columna se anotan las observaciones respecto a los gestos, miradas y otras formas de comunicación utilizadas por la docente y los niños; en la tercera columna se le asigna una o más categorías relacionadas con las preguntas y elementos empíricos expuestos en el capítulo anterior, es decir, sobre cómo la docente propicia el aprendizaje de manera progresiva de acuerdo a los ritmos y barreras, sobre cómo los estudiantes participan y cooperan y sobre como perciben que son aceptados. Estas tablas-guías no se muestran en la tesis, ni en los anexos, pues ocupan demasiado espacio, pero a partir de ellos de manera sintética se elaboran los siguientes datos y y análisis.

Los docentes son mediadores cuando al relacionarse con los alumnos propician el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber a otro cualitativamente superior. Para

mediar los docentes requieren tener habilidades para expresar, comunicar y convencer es decir argumentar, también requieren ser capaces de escuchar, aceptar e interpretar lo que dicen y piensan sus alumnos, para eso se necesita que se puedan colocar en el lugar del Otro de forma empática y de respetar las opiniones con sensibilidad. También se requieren competencias sociales como la práctica del diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes. El proceso de mediación se da en la interacción “cara a cara” entre el docente y los alumnos o entre los mismos alumnos y supone la modificabilidad cognitiva y afectiva. En el caso de la escuela #2, la docente es capaz de organizar y situaciones de aprendizaje que permiten la progresión de los estudiantes aprendiendo con los Otros, es capaz de realizar las actividades adecuándolas a las posibilidades de cada niño, cuando es posible los atiende individualmente, aunque las actividades sean grupales o en grupo pequeño. Cómo ya conoce a los alumnos, también sabe de las barreras para el aprendizaje que los afectan por lo que actúa para favorecer su participación, sin afectar la convivencia y su autoestima. En las sesiones observadas la docente parte de los conocimientos previos de los alumnos tanto de la vida cotidiana como de sesiones de aula anteriores, les pregunta qué vieron para que los niños ubiquen la actividad y contenido específicos. Para realizar las tareas en casa permite que participen los padres de familia. La mediación de la docente se destaca por la motivación, la interacción con y entre los alumnos, la participación que provoca en la mayoría de ellos durante todas las sesiones, en la socialización de los recursos materiales y la facilitación de comportamientos creativos.

16.- Tradicionalmente se ha entendido el aprendizaje como un fenómeno que sucede en el estudiante individual, pero se ha aceptado que se da en un marco social de relaciones dentro del aula y la escuela, de interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, que hace posible acceder al conocimiento, las habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores. En consecuencia en la escuela se promueve la colaboración a veces través del aprendizaje cooperativo como una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del

equipo. En las sesiones observadas la mayor parte de los estudiantes parecen sentirse aceptados por sus compañeros y por la maestra, pues trabajan juntos, se demuestran afecto y piden ayuda. Les agrada la convivencia y se sienten motivados y capaces de realizar las tareas, y tienen la habilidad social para preguntar y decir cosas que no ha mencionado la maestra. La formación de equipos es flexible y la organización del grupo pasa del grupo grande a los grupos pequeños con fluidez, también se atiende a las necesidades individuales tanto en el aprendizaje como en la participación. Los niños entienden esta flexibilidad, a veces mientras la docente atiende otra tarea juegan entre ellos. La docente hace preguntas a todos los niños sobre el contenido y el procedimiento para realizar la tarea, como ya los conoce sabe a quien hay que decirle que hable más fuerte, preguntarle cómo lo van a hacer, o sobre el contenido sin hacerlos sentir que *no entendieron* o que han *hecho algo mal*.

El punto de partida de las sesiones observadas son tareas en casa que realizan con ayuda de sus padres o hermanos. Ya en clase la docente los anima a participar, a decir, dibujar o experimentar con los materiales. En el trabajo con los equipos se crean situaciones de aprendizaje con problemas reales que se resuelven a través de la interacción promotora, la ayuda y la interdependencia. Los problemas implican que los alumnos apliquen un conocimiento y cuestionen lo que saben. La maestra trata de que discutan verbalmente las ideas, ejemplos y resultados demostrados. Por un lado permite el pensamiento creativo y por otro no exige un rendimiento homogéneo. Dentro de los equipos la docente también interactúa con ellos y los hace interactuar para responder sus preguntas con las explicaciones a partir del uso de materiales, no les prohíbe interactuar con otros equipos.

En la segunda sesión más que en la primera hay demasiadas acciones simultáneas tanto de la docente como de los alumnos, lo que supone una experiencia rica que le permite a los alumnos construir significados diversos. El exceso de actividades simultáneas provoca que la comprensión de los alumnos salga del control de la mediación de la docente.

17.- En el aula escolar observada en la escuela #2 parece que se acoge a los estudiantes, se busca una participación equitativa donde el crecimiento se dé a través de la actividad. Hay interacción y cohesión entre los miembros que forman el grupo o los equipos. Hay empatía,

y atracción por la tarea aunque no queda claro si el objetivo se cumple para la totalidad de los alumnos. En esta aula establecer relaciones afectivas es previo a el logro de el foco de los aprendizajes esperados. La docente conoce, y valora la diversidad de capacidades de los estudiantes y aplica recursos materiales y estrategias que facilitan el desarrollo de las capacidades personales y sociales de los alumnos. En la escuela #2 no se obtuvo información sobre si se preocupan la cooperación y las relaciones de apoyo sin embargo lo observado en aula parece consistente con lo observado durante el recorrido por esta escuela.

La docente demuestra sus competencias para mediar a través del trabajo cooperativo un aula que incluya las diferencias. Por ejemplo cuando trata que diferentes niños respondan sus preguntas, cuando repite sus repuestas demostrando aceptación o las utiliza para replantear el asunto. Los motiva a que sean independientes y autónomos al mismo tiempo que los insta para que se ayuden, se esfuercen de manera. Los niños participan de diferentes maneras y la mayoría se ven involucrados en la clase. La maestra trata de que todos los niños accedan al material y lo compartan, y es flexible con las diferencias el dibujo, la escritura, el juego. Es posible que la docente considere que la situación didáctica permite a cada alumno tomar las experiencias que le son significativas, pues no obliga a ningún niño a producir o enunciar el máximo logro. Los hace sentir que el aplauso es para todos. En ambas sesiones observadas trata de satisfacer las necesidades particulares. Sin embargo es visible el cansancio que esto provoca en la profesora por el esfuerzo que le implica atender a todos.

En cuanto a las barreras para el aprendizaje, en la escuela #2 debido al nivel al que pertenece pero también a las competencias que la maestra demuestra se enfoca el aprendizaje de los estudiantes tanto a la convivencia, al desarrollo personal y social tanto como al trabajo de los contenidos. Esto en virtud de que la docente de grupo, organiza su trabajo con actividades grupales, en equipo e individuales no homogéneas, que las adapta a las características de los estudiantes, siendo la el cumplimiento de la tarea lo que rige la dinámica del aula.

REFERENCIAS

- Acosta, R.; Hernández, J. (2004). "La autoestima en la educación". *Límite*, vol. 1, número 011. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Pp. 82-95. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/836/83601104.pdf>.
- Agulló, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. España. Servicio Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga. Aljibe
- Alvarado, J. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en la generación de significados en el tema de funciones lineales*. Tesis de maestría en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Álvarez, M. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. España. Graó.
- Aranda, R. (2008). *Atención temprana en educación infantil*. España. Wolters Kluwer Educación.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Ávila, Róger. (2010). *El trabajo en equipo como estrategia para la integración en alumnos del nivel medio superior*. Tesis de maestría en pedagogía y práctica docente. México.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Bernad, J.; Molpeceres, M. (2003). "Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo". *Revista de educación*, número 341 septiembre-diciembre 2006. Madrid. Secretaría General Técnica. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341.pdf>.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Blanco, R. (2006). "La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad". *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, agosto-enero. Pp. 19-27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/998/99815739003.pdf>.
- Blouin, M. (1997). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 2: termes d'intervention et d'aides techniques*. Québec. Caroline Bergeron. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.med.univrennes1.fr/iidris/index.php?action=contexte&num=4162&mot=pos-test&article=&txtetdef=&lg=es&mode=mu>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. España. Graó.

- Bolívar, A.; de Erlich, F. (2007). *El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios*. Venezuela. Fondo Editorial de Humanidades.
- Bonals, J.; Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Graó.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brousseau, G. (1991). “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas (segunda parte) ?”. En enseñanza de las ciencias”. *Revista de investigación y Experiencias didácticas* 1 (8). 259-267. España.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley General de Educación*. México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917*. México.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago. Lom ediciones.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Alcalá. RIALP.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1993). *Curso de formación para equipos directivos No. 1. Panorámica del sistema educativo español*. España. Ministerio de Educación.
- Correa, J. (2008). *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Bogotá. Colección Aula Abierta.
- Dávila, X., Maturana, H. (2009). “Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas”. *En Revista Iberoamericana de Educación*. No. 49.
- Delgado, R.; Vargas, R.; Vives, M.; Luque, P.; Lara, L.; Ludy, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político estado del arte*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana.
- Derrida, J. (1997). *El principio de hospitalidad. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Le Monde*.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista*. España. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, F., Rigo, Marco. (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F. CESUUNAM. Recuperado el 29 de julio de 2012 de http://www.rieoei.org/rec_dist1.htm

- Echeita, G. (2001). *Sentir el apoyo de los compañeros. Las estrategias de aprendizaje cooperativo. En Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Venezuela. Laboratorio Educativo. Recuperado el 2 de abril de 2012 de http://books.google.com.mx/books?id=omwRFuEU-0UC&pg=PA33&dq=Echeita+aprendizaje+cooperativo&hl=es&ei=WQ1-T4LiJIPg2QWu6rCQDg&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDEQ6wEwAA#v=onepage&q=Echeita%20aprendizaje%20cooperativo&f=false
- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2006). *Comunidad de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (Vol. II). Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona. Graó.
- Escudero, J.; Bolívar, A.; González, M.; Moreno, J. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori.
- Fernández, P.; Pérez, J. (2006). *Cuerpo de maestros. Educación musical, programación didáctica*. España. MAD.
- Ferreiro, R., Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México. Trillas.
- Ferreira, H.; Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje: aportes conceptuales básicos: el modo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires. Noveduc.
- Flores, Fernando. (2006). *El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo*. Tesis de maestría en desarrollo educativo en la línea de especialización Historia y su docencia. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo Veintiuno.
- Gajardo, M.; Puryear, J. (2003). *Formas y Reformas de la educación en América Latina*. Santiago. PREAL.
- García, B. (2003). *Convivir con los otros y la naturaleza*. Caracas. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- García, C.; Arranz M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. España. Paraninfo.
- García, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber*. México. Trillas.
- García, J. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid. Dykinson.
- Girard, K., Koch, S.(1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona. Granica.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba. Brujas.

- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Paidós.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. En las ciencias del deporte*. Barcelona. Paidotribo.
- Hernández, G. (2006). *Psicopatología básica*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, G. (2010). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México. Paidós.
- Hernández, G.; Barriga, O. (2003). “La presentación del objeto de estudio”. *Cinta de Moebio*, septiembre, número 017. Universidad de Chile. Recuperado el 14 de octubre de 2013, de <http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/Objeto%20de%20estudio%20Barriga%20y%20Henriquez%2003.pdf>
- Hernández, J.; Velázquez, R.; Alonso, D.; Castejón, F.; Garoz, I.; López, C.; López, A.; Maldonado, A.; Martínez, M. (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. España. Graó.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal*. España. Díaz de Santos.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. España. Graó.
- Iglesias, Ma José; Sánchez, Ma del Carmen. (2007). *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar*. España. Netbiblo, S. L.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós. Recuperado el 2 de abril de 2012 de http://www.goethe.edu.ar/users/refoko/refo/Veranst2010/Johnson_1.pdf
- Korinfeld, H. (1998). *Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales*. Argentina. Noveduc.
- Lara, R. (2005). “El aprendizaje cooperativo un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior”. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC)*. Vol. XXXIV (1), Núm. 133, enero-marzo, pp. 87-104. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
- Lasagabaster, D. (2001). “La observación de la clase de L2”. *Revista Psicodidáctica*, número 011. Universidad del País Vasco. Victoria-Gazteis, España.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

- Lave, J., Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. UNAM.
- León, B.; Latas, C. (2005). “Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 8, Núm. 6, octubre, pp. 45-48. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España.
- Maqueo, A. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México. Limusa.
- Marchesi, A. (2006). *El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual*. Barcelona. Graó.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid. Narcea.
- Martínez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. España. Fundamentos.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona. Anthropos.
- Maya, C. (1998). *México en América*. México. Plaza y Valdés.
- Melgarejo. (2006). *Revista de educación*, número extraordinario 2006. “PISA”. España. Secretaría General Técnica. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://books.google.com.mx/books?id=4WyoNoVdQ2MC&pg=PA13&dq=Revista+de+educaci%C3%B3n,+n%C3%BAmero+extraordinario+2006.&hl=es&ei=SviuT862O8Ls2gWP5bjpCA&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=4&ved=0CE4Q6wEwAw#v=onepage&q=Revista%20de%20educaci%C3%B3n%20n%C3%BAmero%20extraordinario%202006.&f=false .
- Ministerio de educación, política social y deporte. (2008). *Autonomía e iniciativa personal en educación primaria*. España. Secretaría General Técnica.
- Molina, Z. (2006). *Planeamiento didáctico. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo*. San José, C. R. Universidad Estatal a Distancia.
- Monroy, G. (1977). *La Reforma Educativa. Conferencia presentada en la Escuela Superior de Guerra, Secretaría de la Defensa Nacional (SDN)*, México.
- Muñoz, C.; Crespi, P.; Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. España. Paraninfo.
- Murillo, J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica, 15 buenas investigaciones*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Naciones Unidas Derechos Humanos. Recuperado el 6 de mayo de 2012, de <http://www.un.org/spanish/geninfo/faq/hr2.htm>.

- Narváez, E. (2006). “Movimiento de escuela nueva. Una mirada a la escuela nueva”. *Educere*, octubre-diciembre, año/vol. 10, núm. 035. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Navarro, C. (2006). *Políticas de la memoria en la construcción identitaria en Ramada*. La paz-Bolivia. Plural editores.
- Nelson, B. (1997). *1001 formas de motivar*. España. Gestión 2000.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU. Recuperado el 14 de julio de 2012 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Francia.
- Ortega, P.; Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona. Ariel Educación.
- Pacheco, V. (2003). “La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación”. *Educación*. Año/vol. 27, número 001. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod. Costa Rica. Pp. 17-26. Recuperado el 6 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44027103>.
- Palacios, C.; del Moral, M.; Varela, M. (1996). *Conocimientos científicos en la escuela, (Resultados de la investigación IAEP-92)*. Madrid. CIDE.
- Parcerisa, A. (2006). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.
- Peiró, S. (2005). *Nuevos desafíos en educación, Tomo II*. Alicante. Club Universitario.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Pinto, M. (2010). “El trabajo cooperativo en la docencia de una maestría en comunicación social. La adaptación del espacio Europeo de Educación Superior. Signo y pensamiento”. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe*. Vol. XXIX, Núm. 56, enero-junio, pp. 140-159. Pontificia Universidad javeriana. Bogotá, Colombia.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México.
- Porrás, J. (2011). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Madrid. Visión Libros.
- Prat, M.; Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. España. INDE.

- Puigdemívol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. España. Graó.
- Pujolás, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Universidad de Vic. Recuperado el 3 de abril de 2012 de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave. *El aprendizaje cooperativo*. España. Graó.
- Pujolás, P. (2009). “VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica De Aprender Juntos Alumnos Diferentes”. Antigua Guatemala, 5 al 9 de octubre de 2009.
- Pujolás, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, núm. 1. Pp. 89-112.
- Pujolás, P.; Lago, J. (2011). “Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO. Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”. Ministerio de Ciencia e Innovación. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://inclusion-posible.blogspot.mx/2011/05/inclusion-y-aprendizaje-cooperativo.html>
- Quezada. (2011). “América Latina, entre la identidad o sentido de pertenencia. Hacia una deconstrucción de la ontología del desconocimiento en la era onto-tecnológica”. *Revista de Humanidades*, año 2011 (Vol. 1). Academia Latinoamericana de Humanidades. Recuperado el 6 de mayo de 2012, de <http://es.scribd.com/doc/92647863/Revista-de-Humanidades-Populares-vol-1>.
- Riera, G. (2011). “El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo”. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 5, Núm. 2, septiembre, pp. 133-149. Escuela de Educación Diferencial Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rojas, R. (2002). *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*. México. Plaza y Valdés.
- Rojas, R. (2002). *Investigación Social. Teoría y Praxis*. México. Plaza y Valdés.
- Romero, R.; Lauretti, P. (2006). “Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica”. *Educere*, abril-junio, año/vol. 10. Número 033. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Pp. 347-356. Recuperado el 17 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603319.pdf>
- Rué, J. (1989). “El trabajo cooperativo por grupos”. *En cuadernos de pedagogía* 170, 18-21. Barcelona: Ediciones Fontalba.

- Sagastizabal, M. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires. Noveduc.
- Saló, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. España. CEAC.
- Sánchez, E. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba. Brujas.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. España. Narcea.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica*. México. SEP.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México. SEP.
- SEP. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México. SEP.
- SEP. (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. (2011). Recuperado el 3 de julio de 2012 de http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf
- SEP. (2011). *Curso Básico de Formación Continúa para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México. SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México. SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México. SEP.
- Sifuentes, H. (2007). *Migración, cultura y ciudadanía: los Mixtecos en Torreón*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México. SNTE.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires. Noveduc.
- Skliar, C., Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina. Flacso.
- Splitter, L.; Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial.
- Stainback, S., Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.

- Taylor, S.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Tedesco, J. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Tomlinson, C. (2007). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Tomlinson, C., Tighe, J. (2007). *Integrando comprensión por diseño + Enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires. Paidós.
- Torres, R. (1996). "Formación docente: clave de la reforma educativa". En nuevas formas de aprender y enseñar. 19-83. (Ponencias del seminario Regional: Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente. Santiago, noviembre 1995). Chile: UNESCO-SANTIAGO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Trucco, E.; Colli, R. (2003). *Escritos. Propuestas para una sociedad comprometida*. Argentina. Universidad Nacional del Litoral.
- UNESCO (1990). *Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe*. Santiago. UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca. UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia. UNESCO.
- UNESCO (2002). *La Educación para Todos. ¿Va el mundo por el buen camino?* París. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. UNESCO
- UNICEF (2000). *Elementos para un diagnóstico de la Integración educativa de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del D.F., GDF-UNICEF*.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2009). *Educando en y para la diversidad: ¿Principio de desigualdad o inclusión?*. México. UPN.
- Vásquez, E. (2005). *Principios y técnicas de educación de adultos*. Costa Rica. Universidad Estatal a distancia.
- Velasco, S. (1996). "Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol. 1, número 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa México. Pp. 283-313. Recuperado el 7 de mayo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000203.pdf>.
- Villalobos, E. (2003). *Educación y Estilos de Aprendizaje-Enseñanza*. México. Cruz.

Zabalza, M. (2006). *La universidad y la docencia en el mundo de hoy*. España. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

ANEXOS

Tabla 1
Conceptos del marco teórico

Concepto	Definición
Diversidad	Diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir (Ibáñez, 2000. Citado en Guzmán y Pérez, 2009: 20).
Derechos humanos	Son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición (Naciones Unidas, Derechos Humanos, 2012).
Igualdad	Principio basado en los derechos humanos, todas las personas son iguales, en tanto que seres humanos y, en virtud de la dignidad innata de cada persona, poseen estos derechos sin discriminación de ningún tipo (UNESCO, 2008: 10).
Igualdad de oportunidades	Las necesidades de todas las personas son igualmente importantes pero diferentes, lo cual implica proporcionar a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas (Blanco, 2006: 23).
Identidad	Es lo que nos permite distinguirnos de los demás. Ser quienes somos, la lengua que hablamos, las cosas que comemos, nuestras aficiones, nuestras características físicas o psíquicas, o la historia con la que nos identificamos, son algunos aspectos de esa identidad (Alegre, 2000:16).
Cultura	Conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituido por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos; formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos. No exactamente iguales en todos los sujetos, pero con características de familia semejantes; son intersubjetivos. Estas disposiciones dan lugar a un mundo propio constituido por una red de objetos (artefactos, obras de consumo o de disfrute), de estructuras de relación conforme a reglas (instituciones, rituales, juegos), animado por un sistema significativo común (lengua, mitos, formas artísticas) (Taba, H. Citado en Sifuentes, 2007: 40).
Inclusión	Acoger a todos –a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades (Pearpoint y Forest, 2001. Citado en Stainback y Stainback, 2001: 18).
Educación inclusiva	Proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y compañeras de su grupo. De este modo, todos los futuros ciudadanos y ciudadanas aprenden a convivir con la diversidad que existe en la sociedad sin hacer exclusiones, desarrollando actitudes y valores que les enseñen a vivir en una sociedad plural y diversa. Ciudadanos competentes pero, al mismo tiempo, cooperativos y respetuosos con las diferencias (Huguet, 2006: 38).
Escuela inclusiva	Es una escuela que está lo suficientemente abierta a la diversidad como para no permitir que alguien tenga que irse de ella por sus diferencias es una meta de la educación, de la escuela regular. (Ortíz, 1998. Citado en Johansen y Korinfeld, 1998).
Aula inclusiva	Es aquella en la que pueden aprender juntos alumnos diferentes (Pujolás, 2008: 25).

Aula diferenciada	Una clase no es mejor por su homogeneidad, sino por el respeto a las diferencias y el enriquecimiento que éstas producen en todos los individuos (Fernández y Pérez, 2006: 112).
Educador de la post modernidad	Es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde los otros se transforman reflexivamente con él (Dávila y Maturana: 2009: 144).
Competencias docentes	Son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida. (Frade, 2007:27. Citado en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica, 2009: 27).
Aprendizaje cooperativo	Es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Espino, 2009: 26).
Trabajo individual	Aquel que permite adecuar la tarea a realizar a las diferencias personales (capacidades, ritmos, etc.) (Parcerisa, 2006: 22).
Metodología	Etimológicamente significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos. En un sentido general, se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera? Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuesta. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación (Bisquerra, 2009: 79).
Aprendizaje	Fenómeno individual, que se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, todo lo cual hace posible un <i>saber</i> (conocimiento e información), un <i>saber hacer</i> (habilidades, destrezas y hábitos) y un <i>ser</i> (actitudes y valores) (Ferreiro y Espino, 2009: 27).
Estilos de aprendizaje	Conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas que, en conjunto establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo (Velasco, 1996: 285).
Necesidades específicas	Relacionado con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que el alumnado pueda precisar, a lo largo de la escolarización, para el logro de su máximo crecimiento personal y social (Porrás, 2011: 13).
Aprendizaje situado	Enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales. En general, sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez, la actividad está marcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia (Hernández, 2006). Lave (1989) argumenta que aunque habitualmente la transferencia se centra en el aprendizaje de una habilidad en un contexto que se aplica en otro, dicha transferencia es difícil de obtener. El modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia tiene lugar cuando una situación nueva determina o

	desencadena una respuesta (Voss, Wiley y Carretero, 2008. Citado en Marco, 2008: 21).
Estrategias didácticas	Aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizan en la práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de los alumnos (Boix, 1995: 55).
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Es un proceso interactivo en el que el alumno emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido (Carrasco, 2004: 37).
Situación de aprendizaje	Elemento curricular, que es una serie de actividades concatenadas, que permiten al alumno internalizar o construir un determinado aprendizaje (Molina, 2006: 102).
Tareas de aprendizaje	Propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos (Escamilla, 2011: 219).
Cooperar	Añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos (Pujolás, 2009: 13,14).
Colaborar	Es trabajar juntamente con... (Pujolás, 2009: 13).
Participar	Es un proceso en el que uno se emplea logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez ésta, la actividad realizada, así como el producto mismo de la actividad, le proporciona siempre a uno un crecimiento (Ferreiro y Espino, 2009: 90,91).
Participación equitativa	Todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar (Pujolás, 2009: 12).
Autonomía	Forma de pensar que favorece que los niños puedan tomar decisiones y actuar según sus propios criterios, independientemente de la valoración que los demás puedan hacer de su comportamiento o de lo esperado en su entorno social, quedándose tranquilos y seguros (Gandarias, 2008: 137. Citado en Ministerio de educación, política social y deporte, 2008).
Socialización	Es un proceso de adquisición de los conocimientos, de los modelos, de los valores, de los símbolos, en definitiva, en la adquisición de las “maneras de obrar, de pensar y de sentir” propias de los grupos, de la sociedad, incluso de la civilización en la cual va a vivir una persona (Rocher, 1990. Citado en Agulló, 1997: 119).
Decisión	Elegir entre alternativas distintas y apostar a una de ellas (Sánchez, 2005: 26).
Interdependencia	Estructura sobre la cual se apoya la modalidad de la acción y de la experiencia social que determina la relación de la cooperación, permitiendo alcanzar los objetivos juntos (Bolívar y de Erlich, 2007: 61).

Interdependencia positiva	En el <i>Cooperative Learning</i> , es la condición en que los individuos están unidos de forma tal que existe una correlación positiva entre el enlace del objetivo de uno y el de los demás, la relación de la propia tarea contribuye positivamente a la relación de la tarea de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).
Interdependencia competitiva (negativa)	La posibilidad de alcanzar el objetivo excluye a priori que éste sea alcanzado por otros. En esta situación los individuos están vinculados entre ellos de forma que, cuanto más alta es la probabilidad de uno de alcanzar el objetivo, más baja es la de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).
Interdependencia social	Relación que se establece cuando entre las personas se instaura una relación que las involucra para un objetivo común (Banzato, 2004: 21. Citado en Bolívar y de Erlich, 2007: 61).
Interacción promotora	Las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender (Johnson y Johnson, 1999: 125).
Interacción de oposición	Las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro; lleva a una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajustes psicológicos (Ferreira y Pedrazzi, 2007: 106).
Interacción simultánea	Porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente (Pujolás, 2009: 11).
Proceso de mediación	Se da en la interacción “cara a cara” de dos o más sujetos interesados en una tarea que hay que llevar a cabo. Parte de la premisa de que es posible la modificabilidad cognitiva y también afectiva, del sujeto, y que ésta se propicia en la interacción entre los sujetos (Ferreiro y Espino, 2009: 112,113).
Mediador	Es la persona que al relacionarse con otra y otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer, y lo que es más importante, ser (Ferreiro y Espino, 2009: 112).
Comunidad educativa	Conjunto de estamentos –alumnos, padres, profesores, entidad promotora y personal no docente- relacionados entre sí (El Laico católico No. 22. Citado en Trucco y Colli, 2003: 95).
Zona de desarrollo próximo (ZDP)	Diferencia entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría el nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas (adultos, maestros compañeros, etc.) que saben más (Vigotsky, 1979 y 1993. Citado en Hernández, 2010).
Nivel real de desarrollo	Vigotsky lo define como el grado de desarrollo psicológico que presenta el (la) niño (a) en un momento dado (Ferreiro y Espino, 2009: 114).
Zona de desarrollo potencial	Se pone de manifiesto ante una tarea que el (la) niño (a) no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de hacer si recibe ayuda de un adulto, padres, maestros, o bien de un compañero más capaz (Ferreiro y Espino, 2009: 114).

Currículo	Es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Es el medio por el cual se hace públicamente disponible a experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1991: 29,30. Citado en Navarro, 2006: 212).
Diseño curricular	Forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno 1988: 350. Citado en Escudero, 1997: 20).
Contenidos disciplinares	Herramientas valiosas para ayudar a comprender la realidad natural y social, para la reconstrucción crítica de los propios significados y comportamientos (Citado en valores y temas transversales en el currículo, 2000: 30).
Método	Es un eficaz recurso ordenado al servicio del pensar, un camino hacia el conocimiento, hacia la obtención del saber. Se distingue de cualquier otro procedimiento cuyo fin no sea el saber mismo (Pérez, 2004: 190).
Planificar	Implica un esquema de trabajo realizado con anterioridad al comienzo del curso, y una programación específica por objetivos, unidades didácticas o temas a lo largo del mismo. Precisa un cuidadoso análisis y la toma de consideración de los principios didácticos necesarios para su planificación eficaz (Carrasco, 2004: 142).
Tutoría	Es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente (Sánchez citado en López, 2001: 13).
Diálogo	Es búsqueda, no tranquila posesión de la verdad; es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor y donación o entrega de <<mi verdad>> como experiencia de vida. Es el <i>encuentro</i> con el otro (Ortega y Mínguez, 2001:42).
Solidaridad	Sentimiento que determina y orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social; supone ver las cosas y a los otros <<con los ojos del corazón>>, mirar <<de otra manera>>; existiendo un sentimiento de fraternidad (Ortega y Mínguez, 2001: 136).
Apoyo	Es la acción de acompañar el proceso de integración en un contexto educativo normalizado, la acción puede tener características de: estrategia, metodología, evaluativa, cualitativa de comunicación, de interacción, didáctica, de uso de apoyo técnico, estrategia de asesoría y de formación, que es necesario incluir en la práctica integradora (Correa, 2008: 54).
Respeto	Forma de dejar a los demás expresar sus ideas, sin importar, si están o no de acuerdo con las nuestras (Delgado, 2005: 107).
Tolerancia	Respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y modos de vida, respetuosos de los valores humanos aunque no sean compartidos por nosotros (Ortega y Mínguez, 2001: 75).

Autoestima	Es conocerse así mismo, es la función de velar por uno mismo, es autodefenderse, valorarse, autoestimarse y autoobservarse. Aprender a querernos, respetarnos y cuidarnos. Depende esencialmente de la educación en la familia, la escuela y el entorno. Constituye una actitud hacia sí mismo (Acosta y Hernández, 2004: 84).
Valores	Modelo ideal de realización personal constituido por un conjunto de ideas, creencias, convicciones y principios básicos que nos define como somos, determina nuestra visión del mundo y dirige nuestra conducta (Romero, Sánchez y Molina, 2005: 245. Citado en Peiró, 2005: 245).
Actitud	Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuesta de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencias a responder) (Bolívar, 1992: 92. Citado en Prat y Soler, 2003: 22).
Autorregulación	Proceso muy activo y práctico, interno y con proyección externa, más consciente que inconsciente y lleno de juicios y adaptaciones, que dirige tanto el pensamiento como la conducta (Sanz, 2010: 115).
Habilidad	La competencia adquirida por un individuo en una tarea particular. Es el resultado de un aprendizaje a menudo largo que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, su capacidad para transformarse y su repertorio de conductas (Durand, 1988: 123. Citado en Hernández y Velásquez, 2004: 139).
Habilidad cognitiva	Es la responsable de desarrollar la atención, la memoria, y todos los procesos implicados en la formación del concepto. El desarrollo de estos tres aspectos psicológicos va a ser clave en el proceso de aprendizaje (Aranda, 2008: 82).
Habilidad social	Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1989. Citado en Hofstadt, 2005: 3).
Habilidad afectiva	Desarrollo de la afectividad del niño. Este aspecto es definitivo, pues condiciona no sólo su personalidad o carácter personal, sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia (Aranda, 2008: 90).
Pensamiento crítico	Proceso en esencia activo, que desencadena la acción. Exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana (Zechmeister y Johnson, 1992. Citado en Boisvert, 2004: 19).
Pensamiento creativo	Proceso de intuir vacíos, o elementos necesarios que faltan; de formar ideas o hipótesis acerca de ellos, de someter a prueba éstas hipótesis y de comunicar los resultados; posiblemente para modificar y someter de nuevo a prueba las hipótesis (Torrance, 1977: 126. Citado en Pacheco, 2003: 21).
Alteridad	Aquello que nosotros no somos y aquello que los otros son (Skliar, 2007:71).

Incluir	Ser parte de algo, formar parte del todo (Falvey y otros, 1995. Citado en Arnáiz, 2003: 150).
Excluir	Mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey y otros, 1995. Citado en Arnáiz, 2003: 150).
Hospitalidad	Es hacer todo lo posible para dirigirse al otro y otorgarle (Derrida, 1997: 1).
Sentido de pertenencia	Momento de reconocimiento del “nosotros”, del yo y del otro en el mismo espacio, conservando al mismo tiempo la identidad y la diferencia (Quezada, 2011. Citado en Revista de Humanidades, 2011).
Afecto	Es una capacidad psicológica básica constituida por la totalidad de las emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo y todos los matices de la experiencia sensible (Hernández, 2006: 123).
Amorosidad	La diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro (Skliar, 2007:143).
Recursos materiales	Todo aquel que se pone al alcance del niño y que le posibilita multitud de experiencias: mobiliario, juguetes y materiales de la más diversa procedencia y, además, todo un conjunto de propuestas de actividades o recursos del profesorado, como canciones, bailes, cuentos, materiales de recuperación, envases, etc.; como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje (García y Arranz, 2011: 284).
Recursos humanos	Se considera a los seres humanos como un medio para obtener una mayor producción (United Nations Development Programme, 1996. Citado en Melgarejo, 2006: 239).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Conceptos del Estado del arte

Concepto	Definición
Integración en el ámbito educativo	La integración, es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad (Romero y Lauretti, 2006: 348).
Comunidad de aprendizaje	Un proyecto de transformación social y cultura de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula (Valls, 2000: 8).
Motivación	Es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y dado que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquéllos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender (Carrasco, 2004: 215).
Buen ambiente de trabajo	La existencia de unas buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, así como de un clima de aula afectivo, que ayude al trabajo de los alumnos y presente ausencia de conflictos. Ambos están altamente relacionados entre sí, lo que indica que el buen ambiente de trabajo en el centro ayuda a la existencia de un clima positivo en el aula (Murillo, 2006: 362).
Necesidades educativas diversas	Todos los humanos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas individuales, de tipo técnico o material, con el objeto de asegurarles la consecución de los fines generales de la educación (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1993: 47).
Interacción	Acción recíproca entre dos fenómenos, factores o sistemas (Palacios, del Moral y Varela, 1996: 22).
Interacción didáctica	Un intercambio recíproco y formativo, que implica en el profesor y en los alumnos nuevos modos de acercamiento, basado en el respeto mutuo y en la búsqueda permanente de funciones y roles de realización humana (Díaz, 2002: 397).
Comunicación	Es un fenómeno social, un instrumento de socialización. Forma parte del sistema de acción social y en sus funciones se refleja la cultura. Además, se habla en el contexto de una comunicación social, con sus rutinas, normas y valores (Saló, 2006: 46).
Equipo	Es el conjunto de personas que, reunidas en un lugar y tiempo en contextos presenciales, pero también de manera sincrónica-asincrónica en contextos “a distancia” con el empleo de las TIC, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar

	para el logro de una meta (Ferreiro y Espino, 2009: 56).
Equipos reducidos	Recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y facilitar así que se puedan aprender mejor los contenidos escolares (Bonals y Sánchez, 2007: 389).
Cohesión de grupo	El grado de interacción entre los miembros que forman un grupo. A mayor empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, así como la atracción por la tarea a emprender, mayor será la cohesión. Y ésta ha resultado ser un factor que se relaciona en buena medida con el éxito escolar, se lleva a cabo mayor interacción social, más interacciones positivas (cordiales, cooperadoras, democráticas, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior (Maqueo, 2005: 53).
Situación problema	Se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez que éste se ha superado (Perrenoud, 1999: 31).
Formulación de preguntas	Proceso de indagación, las cuales los niños formulan cuando están activamente compenetrados en la búsqueda de comprensión (Splitter y Sharp, 1996: 78).
Resolución de problemas	El alumno se presenta con una situación desconocida y los medios de que dispone no son suficientes para enfrentarla adecuadamente. Lo cual implica transferir experiencias pasadas a situaciones nuevas, recordar principios conocidos, analizar la situación, seleccionar y aplicar los principios adecuados para resolverla (Vásquez, 2005: 270).
Ayuda mutua	Ocurre únicamente cuando la persona que ayuda y la que recibe ayuda comparten una historia del mismo problema. La esencia del proceso es la mutualidad y la reciprocidad. Quien ayuda puede no ser un igual de la persona que recibe la ayuda en ningún otro sentido, aunque es un superviviente que habiendo manejado con éxito el problema ha adquirido una experiencia útil basada en la experiencia práctica en lugar de una educación especial. El hecho de compartir la experiencia beneficia tanto a la persona que recibe la ayuda como a la persona que la proporciona (Gracia, 1997: 59).
Crecer como ser humano	Implica el aumento de la capacidad de acción. El actuar es pasajero, lo vital son los hábitos perfectivos en base a los cuales se actúa; éstos son permanentes (Villalobos, 2003: 37).
Espíritu de equipo	Los equipos de éxito tienen la energía que impulsa a sus integrantes a luchar unidos por lograr un objetivo común (Nelson, 1997: 102).
Liderazgo	No menciona ninguna organización en concreto, hay liderazgo en cualquier situación en la que alguien trate de influir en el comportamiento de otro individuo o grupo. Así, todos ejercemos liderazgo en un momento u otro, ya sea en actividades relacionadas con los negocios, la educación, la política, la familia, los amigos, etc. (Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011: 140).

Esfuerzo	Se considera necesario el esfuerzo personal para poder aprender un oficio, un trabajo; en definitiva, para desarrollar de manera profesional una tarea productiva. Pero este esfuerzo no sólo es fuente de aprendizaje, sino también lo es de configuración moral. Es una vía de aprendizaje para la vida adulta, así como para disciplinar el cuerpo y el carácter (Bernand y Molpeceres, 2003: 162).
Aprovechamiento escolar	Es el aspecto cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce (Pacheco, 1970. Citado en Martínez, 1997: 27).
Rendimiento académico	El producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Martínez, 2007: 34).
Recurso	Medio al que se recurre para algo. Medio que se encuentra alguien o que se le recurre para conseguir algo (García y Arranz, 2011: 284).
Recurso educativo	Es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no materiales didácticos (García y Arranz, 2011: 284).
Contenidos	Designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización (Gajardo y Puryear, 2003: 156).
Pretest	Es un apartado en el desarrollo del procedimiento de recopilación de datos; se trata de comprobar la adecuación del instrumento de medición, es decir, su validez, fiabilidad y objetividad, y su utilidad práctica. Se trata, pues, de un <<estudio de prueba>>. Su finalidad no consiste, por tanto, en recoger datos para resolver las cuestiones del estudio. El pretest es siempre un test del propio instrumento de recopilación de datos (Heinemann, 2003: 166).
Postest	Test propuesto y seguido de una o varias intervenciones para evaluar el nivel de capacidad o de realización de un hábito de vida. (Blouin, 1997: 58).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Categorías para cada concepto (Analíticas, teóricas, prácticas, didácticas, contextuales, humanas y otras categorías).

Categorías Analíticas	Definición
Autonomía	Forma de pensar que favorece que los niños puedan tomar decisiones y actuar según sus propios criterios, independientemente de la valoración que los demás puedan hacer de su comportamiento o de lo esperado en su entorno social, quedándose tranquilos y seguros (Gandarias, 2008: 137. Citado en Ministerio de educación, política social y deporte, 2008).
Autoregulación	Proceso muy activo y práctico, interno y con proyección externa, más consciente que inconsciente y lleno de juicios y adaptaciones, que dirige tanto el pensamiento como la conducta (Sanz, 2010: 115).
Pensamiento crítico	Proceso en esencia activo, que desencadena la acción. Exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana (Zechmeister y Johnson, 1992. Citado en Boisvert, 2004: 19).
Formulación de preguntas	Proceso de indagación, las cuales los niños formulan cuando están activamente compenetrados en la búsqueda de comprensión (Splitter y Sharp, 1996: 78).
Decisión	Elegir entre alternativas distintas y apostar a una de ellas (Sánchez, 2005: 26).
Resolución de problemas	El alumno se presenta con una situación desconocida y los medios de que dispone no son suficientes para enfrentarla adecuadamente. Lo cual implica transferir experiencias pasadas a situaciones nuevas, recordar principios conocidos, analizar la situación, seleccionar y aplicar los principios adecuados para resolverla (Vásquez, 2005: 270).
Planificar	Implica un esquema de trabajo realizado con anterioridad al comienzo del curso, y una programación específica por objetivos, unidades didácticas o temas a lo largo del mismo. Precisa un cuidadoso análisis y la toma de consideración de los principios didácticos necesarios para su planificación eficaz (Carrasco, 2004: 142).
Esfuerzo	Se considera necesario el esfuerzo personal para poder aprender un oficio, un trabajo; en definitiva, para desarrollar de manera profesional una tarea productiva. Pero este esfuerzo no sólo es fuente de aprendizaje, sino también lo es de configuración moral. Es una vía de aprendizaje para la vida adulta, así como para disciplinar el cuerpo y el carácter (Bernand y Molpeceres, 2003: 162).

Categorías teóricas	Definición
Interdependencia	Estructura sobre la cual se apoya la modalidad de la acción y de la experiencia social que determina la relación de la cooperación, permitiendo alcanzar los objetivos juntos (Bolívar y de Erlich, 2007: 61).
Interdependencia positiva	En el <i>Cooperative Learning</i> , es la condición en que los individuos están unidos de forma tal que existe una correlación positiva entre el enlace del objetivo de uno y el de los demás, la relación de la propia tarea contribuye positivamente a la relación de la tarea de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).
Interdependencia competitiva (negativa)	La posibilidad de alcanzar el objetivo excluye a priori que éste sea alcanzado por otros. En esta situación los individuos están vinculados entre ellos de forma que, cuanto más alta es la probabilidad de uno de alcanzar el objetivo, más baja es la de los demás (Bolívar y de Erlich, 2007: 62).
Interdependencia social	Relación que se establece cuando entre las personas se instaura una relación que las involucra para un objetivo común (Banzato, 2004: 21. Citado en Bolívar y de Erlich, 2007: 61).
Interacción promotora	Las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender (Johnson y Johnson, 1999: 125).
Interacción de oposición	Las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro; lleva a una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajustes psicológicos (Ferreya y Pedrazzi, 2007: 106).
Interacción simultánea	Porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente (Pujolás, 2009: 11).
Interacción didáctica	Un intercambio recíproco y formativo, que implica en el profesor y en los alumnos nuevos modos de acercamiento, basado en el respeto mutuo y en la búsqueda permanente de funciones y roles de realización humana (Díaz, 2002: 397).
Pensamiento creativo	Proceso de intuir vacíos, o elementos necesarios que faltan; de formar ideas o hipótesis acerca de ellos, de someter a prueba éstas hipótesis y de comunicar los resultados; posiblemente para modificar y someter de nuevo a prueba las hipótesis (Torrance, 1977: 126. Citado en Pacheco, 2003: 21).

Categorías prácticas	Definición
Contenidos	Designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización (Gajardo y Puryear, 2003: 156).
Contenidos disciplinares	Herramientas valiosas para ayudar a comprender la realidad natural y social, para la reconstrucción crítica de los propios significados y comportamientos (Citado en valores y temas transversales en el currículo, 2000: 30).
Recurso educativo	Es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no materiales didácticos (García y Arranz, 2011: 284).
Recursos humanos	Se considera a los seres humanos como un medio para obtener una mayor producción (United Nations Development Programme, 1996. Citado en Melgarejo, 2006: 239).
Recursos materiales	Todo aquel que se pone al alcance del niño y que le posibilita multitud de experiencias: mobiliario, juguetes y materiales de la más diversa procedencia y, además, todo un conjunto de propuestas de actividades o recursos del profesorado, como canciones, bailes, cuentos, materiales de recuperación, envases, etc.; como recurso para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje (García y Arranz, 2011: 284).
Equipo	Es el conjunto de personas que, reunidas en un lugar y tiempo en contextos presenciales, pero también de manera sincrónica-asincrónica en contextos “a distancia” con el empleo de las TIC, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta (Ferreiro y Espino, 2009: 56).
Equipos reducidos	Recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y facilitar así que se puedan aprender mejor los contenidos escolares (Bonals y Sánchez, 2007: 389).
Colaborar	Es trabajar juntamente con... (Pujolás, 2009: 13).
Espíritu de equipo	Los equipos de éxito tienen la energía que impulsa a sus integrantes a luchar unidos por lograr un objetivo común (Nelson, 1997: 102).
Apoyo	Es la acción de acompañar el proceso de integración en un contexto educativo normalizado, la acción puede tener características de: estrategia, metodología, evaluativa, cualitativa de comunicación, de interacción, didáctica, de uso de apoyo técnico, estrategia de asesoría y

	de formación, que es necesario incluir en la práctica integradora (Correa, 2008: 54).
Motivación	Es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y dado que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquéllos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender (Carrasco, 2004: 215).
Habilidad	La competencia adquirida por un individuo en una tarea particular. Es el resultado de un aprendizaje a menudo largo que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, su capacidad para transformarse y su repertorio de conductas (Durand, 1988: 123. Citado en Hernández y Velásquez, 2004: 139).
Habilidad cognitiva	Es la responsable de desarrollar la atención, la memoria, y todos los procesos implicados en la formación del concepto. El desarrollo de estos tres aspectos psicológicos va a ser clave en el proceso de aprendizaje (Aranda, 2008: 82).
Tareas de aprendizaje	Propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos (Escamilla, 2011: 219).

Categorías didácticas	Definición
Educación inclusiva	Proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de poder aprender dentro del aula con los compañeros y compañeras de su grupo. De este modo, todos los futuros ciudadanos y ciudadanas aprenden a convivir con la diversidad que existe en la sociedad sin hacer exclusiones, desarrollando actitudes y valores que les enseñen a vivir en una sociedad plural y diversa. Ciudadanos competentes pero, al mismo tiempo, cooperativos y respetuosos con las diferencias (Huguet, 2006: 38).
Currículo	Es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Es el medio por el cual se hace públicamente disponible a experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 1991: 29,30. Citado en Navarro, 2006: 212).
Diseño curricular	Forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno 1988: 350. Citado en Escudero, 1997: 20).

Método	Es un eficaz recurso ordenado al servicio del pensar, un camino hacia el conocimiento, hacia la obtención del saber. Se distingue de cualquier otro procedimiento cuyo fin no sea el saber mismo (Pérez, 2004: 190).
Comunidad de aprendizaje	Un proyecto de transformación social y cultura de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula (Valls, 2000: 8).
Metodología	Etimológicamente significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos. En un sentido general, se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera? Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuesta. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación (Bisquerra, 2009: 79).
Trabajo individual	Aquel que permite adecuar la tarea a realizar a las diferencias personales (capacidades, ritmos, etc.) (Parcerisa, 2006: 22).
Aprendizaje cooperativo	Es una forma de organización de la enseñanza en pequeños grupos a lo sumo de cuatro miembros, para potenciar el desarrollo de cada uno de ellos con la ayuda de los demás miembros del equipo (Ferreiro y Espino, 2009: 26).
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	Es un proceso interactivo en el que el alumno emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido (Carrasco, 2004: 37).
Estrategias didácticas	Aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizan en la práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de los alumnos (Boix, 1995: 55).
Necesidades específicas	Relacionado con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que el alumnado pueda precisar, a lo largo de la escolarización, para el logro de su máximo crecimiento personal y social (Porrás, 2011: 13).
Necesidades educativas diversas	Todos los humanos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas individuales, de tipo técnico o material, con el objeto de asegurarles la consecución de los fines generales de la educación (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1993: 47).
Estilos de aprendizaje	Conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas que, en conjunto establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo (Velasco, 1996: 285).

Situación de aprendizaje	Elemento curricular, que es una serie de actividades concatenadas, que permiten al alumno internalizar o construir un determinado aprendizaje (Molina, 2006: 102).
Ayuda mutua	Ocurre únicamente cuando la persona que ayuda y la que recibe ayuda comparten una historia del mismo problema. La esencia del proceso es la mutualidad y la reciprocidad. Quien ayuda puede no ser un igual de la persona que recibe la ayuda en ningún otro sentido, aunque es un superviviente que habiendo manejado con éxito el problema ha adquirido una experiencia útil basada en la experiencia práctica en lugar de una educación especial. El hecho de compartir la experiencia beneficia tanto a la persona que recibe la ayuda como a la persona que la proporciona (Gracia, 1997: 59).
Proceso de mediación	Se da en la interacción “cara a cara” de dos o más sujetos interesados en una tarea que hay que llevar a cabo. Parte de la premisa de que es posible la modificabilidad cognitiva y también afectiva, del sujeto, y que ésta se propicia en la interacción entre los sujetos (Ferreiro y Espino, 2009: 112,113).
Educador de la post modernidad	Es aquel que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde los otros se transforman reflexivamente con él (Dávila y Maturana: 2009: 144).
Competencias docentes	Son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida. (Frade, 2007:27. Citado en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica, 2009: 27).
Mediador	Es la persona que al relacionarse con otra y otras propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer, y lo que es más importante, ser (Ferreiro y Espino, 2009: 112).
Tutoría	Es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente (Sánchez citado en López, 2001: 13).
Rendimiento académico	El producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares (Martínez, 2007: 34).
Aprovechamiento escolar	Es el aspecto cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce (Pacheco, 1970. Citado en Martínez, 1997: 27).
Zona de desarrollo	Diferencia entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría el nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas

próximo (ZDP)	(adultos, maestros compañeros, etc.) que saben más (Vigotsky, 1979 y 1993. Citado en Hernández, 2010).
Nivel real de desarrollo	Vigotsky lo define como el grado de desarrollo psicológico que presenta el (la) niño (a) en un momento dado (Ferreiro y Espino, 2009: 114).
Zona de desarrollo potencial	Se pone de manifiesto ante una tarea que el (la) niño (a) no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de hacer si recibe ayuda de un adulto, padres, maestros, o bien de un compañero más capaz (Ferreiro y Espino, 2009: 114).

Categorías contextuales	Definición
Diversidad	Diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir (Ibáñez, 2000. Citado en Guzmán y Pérez, 2009: 20).
Comunidad educativa	Conjunto de estamentos –alumnos, padres, profesores, entidad promotora y personal no docente- relacionados entre sí (El Laico católico No. 22. Citado en Trucco y Colli, 2003: 95).
Integración en el ámbito educativo	La integración, es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad (Romero y Lauretti, 2006: 348).
Inclusión	Acoger a todos –a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades (Pearpoint y Forest, 2001. Citado en Stainback y Stainback, 2001: 18).
Escuela inclusiva	Es una escuela que está lo suficientemente abierta a la diversidad como para no permitir que alguien tenga que irse de ella por sus diferencias es una meta de la educación, de la escuela regular. (Ortíz, 1998. Citado en Johansen y Korinfeld, 1998).
Incluir	Ser parte de algo, formar parte del todo (Falvey y otros, 1995. Citado en Arnáiz, 2003: 150).
Aula inclusiva	Es aquella en la que pueden aprender juntos alumnos diferentes (Pujolás, 2008: 25).
Aula diferenciada	Una clase no es mejor por su homogeneidad, sino por el respeto a las diferencias y el enriquecimiento que éstas producen en todos los individuos (Fernández y Pérez, 2006: 112).

Socialización	Es un proceso de adquisición de los conocimientos, de los modelos, de los valores, de los símbolos, en definitiva, en la adquisición de las “maneras de obrar, de pensar y de sentir” propias de los grupos, de la sociedad, incluso de la civilización en la cual va a vivir una persona (Rocher, 1990. Citado en Agulló, 1997: 119).
Buen ambiente de trabajo	La existencia de unas buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, así como de un clima de aula afectivo, que ayude al trabajo de los alumnos y presente ausencia de conflictos. Ambos están altamente relacionados entre sí, lo que indica que el buen ambiente de trabajo en el centro ayuda a la existencia de un clima positivo en el aula (Murillo, 2006: 362).
Cohesión de grupo	El grado de interacción entre los miembros que forman un grupo. A mayor empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, así como la atracción por la tarea a emprender, mayor será la cohesión. Y ésta ha resultado ser un factor que se relaciona en buena medida con el éxito escolar, se lleva a cabo mayor interacción social, más interacciones positivas (cordiales, cooperadoras, democráticas, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior (Maqueo, 2005: 53).
Sentido de pertenencia	Momento de reconocimiento del “nosotros”, del yo y del otro en el mismo espacio, conservando al mismo tiempo la identidad y la diferencia (Quezada, 2011. Citado en Revista de Humanidades, 2011).
Situación problema	Se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez que éste se ha superado (Perrenoud, 1999: 31).
Interacción didáctica	Un intercambio recíproco y formativo, que implica en el profesor y en los alumnos nuevos modos de acercamiento, basado en el respeto mutuo y en la búsqueda permanente de funciones y roles de realización humana (Díaz, 2002: 397).
Cooperar	Añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos (Pujolás, 2009: 13,14).
Participar	Es un proceso en el que uno se emplea logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez ésta, la actividad realizada, así como el producto mismo de la actividad, le proporciona siempre a uno un crecimiento (Ferreiro y Espino, 2009: 90,91).
Aprendizaje	Fenómeno individual, que se da en un marco social de relaciones, interrelaciones y de ayuda que implica el afecto mutuo, todo lo cual hace posible un <i>saber</i> (conocimiento e información), un <i>saber hacer</i> (habilidades, destrezas y hábitos) y un <i>ser</i> (actitudes y valores) (Ferreiro y Espino, 2009: 27).
Comunicación	Es un fenómeno social, un instrumento de socialización. Forma parte del sistema de acción social y en sus funciones se refleja la cultura. Además, se habla en el contexto de una comunicación social, con sus rutinas, normas y valores (Saló, 2006: 46).
Diálogo	Es búsqueda, no tranquila posesión de la verdad; es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor y donación o entrega de

	<<mi verdad>> como experiencia de vida. Es el <i>encuentro</i> con el otro (Ortega y Mínguez, 2001:42).
Actitud	Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuesta de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencias a responder) (Bolívar, 1992: 92. Citado en Prat y Soler, 2003: 22).
Ayuda mutua	Ocurre únicamente cuando la persona que ayuda y la que recibe ayuda comparten una historia del mismo problema. La esencia del proceso es la mutualidad y la reciprocidad. Quien ayuda puede no ser un igual de la persona que recibe la ayuda en ningún otro sentido, aunque es un superviviente que habiendo manejado con éxito el problema ha adquirido una experiencia útil basada en la experiencia práctica en lugar de una educación especial. El hecho de compartir la experiencia beneficia tanto a la persona que recibe la ayuda como a la persona que la proporciona (Gracia, 1997: 59).
Solidaridad	Sentimiento que determina y orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social; supone ver las cosas y a los otros <<con los ojos del corazón>>, mirar <<de otra manera>>; existiendo un sentimiento de fraternidad (Ortega y Mínguez, 2001: 136).
Respeto	Forma de dejar a los demás expresar sus ideas, sin importar, si están o no de acuerdo con las nuestras (Delgado, 2005: 107).
Tolerancia	Respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y modos de vida, respetuosos de los valores humanos aunque no sean compartidos por nosotros (Ortega y Mínguez, 2001: 75).
Valores	Modelo ideal de realización personal constituido por un conjunto de ideas, creencias, convicciones y principios básicos que nos define como somos, determina nuestra visión del mundo y dirige nuestra conducta (Romero, Sánchez y Molina, 2005: 245. Citado en Peiró, 2005: 245).
Habilidad social	Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1989. Citado en Hofstadt, 2005: 3).
Liderazgo	No menciona ninguna organización en concreto, hay liderazgo en cualquier situación en la que alguien trate de influir en el comportamiento de otro individuo o grupo. Así, todos ejercemos liderazgo en un momento u otro, ya sea en actividades relacionadas con los negocios, la educación, la política, la familia, los amigos, etc. (Muñoz, Crespí y Angrehs, 2011: 140).

Categorías humanas	Definición
Derechos humanos	Son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición (Naciones Unidas, Derechos Humanos, 2012).
Igualdad	Principio basado en los derechos humanos, todas las personas son iguales, en tanto que seres humanos y, en virtud de la dignidad innata de cada persona, poseen estos derechos sin discriminación de ningún tipo (UNESCO, 2008: 10).
Igualdad de oportunidades	Las necesidades de todas las personas son igualmente importantes pero diferentes, lo cual implica proporcionar a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas (Blanco, 2006: 23).
Cultura	Conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituido por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos; formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos. No exactamente iguales en todos los sujetos, pero con características de familia semejantes; son intersubjetivos. Estas disposiciones dan lugar a un mundo propio constituido por una red de objetos (artefactos, obras de consumo o de disfrute), de estructuras de relación conforme a reglas (instituciones, rituales, juegos), animado por un sistema significativo común (lengua, mitos, formas artísticas) (Taba, H. Citado en Sifuentes, 2007: 40).
Valores	Modelo ideal de realización personal constituido por un conjunto de ideas, creencias, convicciones y principios básicos que nos define como somos, determina nuestra visión del mundo y dirige nuestra conducta (Romero, Sánchez y Molina, 2005: 245. Citado en Peiró, 2005: 245).
Autoestima	Es conocerse así mismo, es la función de velar por uno mismo, es autodefenderse, valorarse, autoestimarse y autoobservarse. Aprender a querernos, respetarnos y cuidarnos. Depende esencialmente de la educación en la familia, la escuela y el entorno. Constituye una actitud hacia sí mismo (Acosta y Hernández, 2004: 84).
Creer como ser humano	Implica el aumento de la capacidad de acción. El actuar es pasajero, lo vital son los hábitos perfectivos en base a los cuales se actúa; éstos son permanentes (Villalobos, 2003: 37).
Habilidad afectiva	Desarrollo de la afectividad del niño. Este aspecto es definitivo, pues condiciona no sólo su personalidad o carácter personal, sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia (Aranda, 2008: 90).

Otras categorías	Definición
Hospitalidad	Es hacer todo lo posible para dirigirse al otro y otorgarle (Derrida, 1997: 1).
Afecto	Es una capacidad psicológica básica constituida por la totalidad de las emociones, sentimientos, pasiones, estados de ánimo y todos los matices de la experiencia sensible (Hernández, 2006: 123).
Amorosidad	La diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro (Skliar, 2007:143).
Alteridad	Aquello que nosotros no somos y aquello que los otros son (Skliar, 2007:71).
Aprendizaje situado	Enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales. En general, sostiene que la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural no pueden separarse. A su vez, la actividad está marcada por la situación, una perspectiva que conduce a una visión diferente de la transferencia (Hernández, 2006). Lave (1989) argumenta que aunque habitualmente la transferencia se centra en el aprendizaje de una habilidad en un contexto que se aplica en otro, dicha transferencia es difícil de obtener. El modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia tiene lugar cuando una situación nueva determina o desencadena una respuesta (Voss, Wiley y Carretero, 2008. Citado en Marco, 2008: 21).
Excluir	Mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey y otros, 1995. Citado en Arnáiz, 2003: 150).
Identidad	Es lo que nos permite distinguirnos de los demás. Ser quienes somos, la lengua que hablamos, las cosas que comemos, nuestras aficiones, nuestras características físicas o psíquicas, o la historia con la que nos identificamos, son algunos aspectos de esa identidad (Alegre, 2000:16).
Pretest	Es un apartado en el desarrollo del procedimiento de recopilación de datos; se trata de comprobar la adecuación del instrumento de medición, es decir, su validez, fiabilidad y objetividad, y su utilidad práctica. Se trata, pues, de un <<estudio de prueba>>. Su finalidad no consiste, por tanto, en recoger datos para resolver las cuestiones del estudio. El pretest es siempre un test del propio instrumento de recopilación de datos (Heinemann, 2003: 166).
Postest	Test propuesto y seguido de una o varias intervenciones para evaluar el nivel de capacidad o de realización de un hábito de vida. (Blouin, 1997: 58).
Recurso	Medio al que se recurre para algo. Medio que se encuentra alguien o que se le recurre para conseguir algo (García y Arranz, 2011: 284).

Fuente: Elaboración propia.

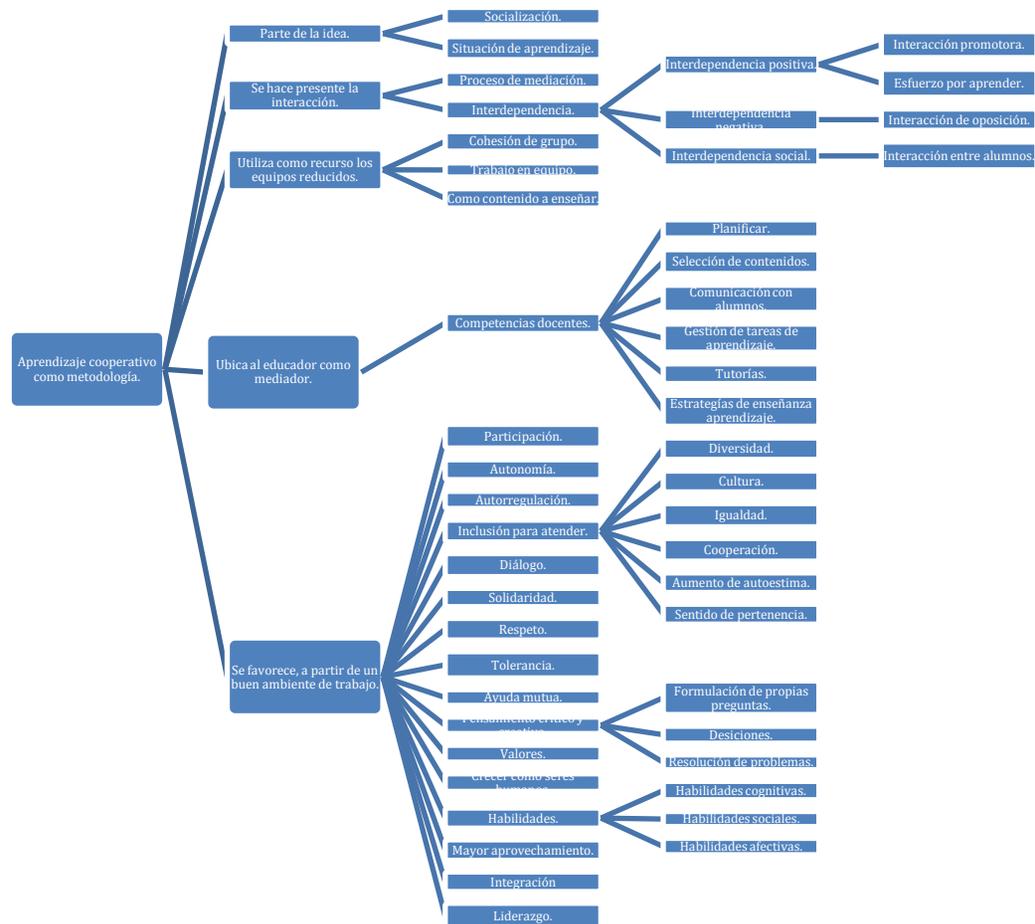


Figura 1. Diagrama de árbol del Aprendizaje Cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

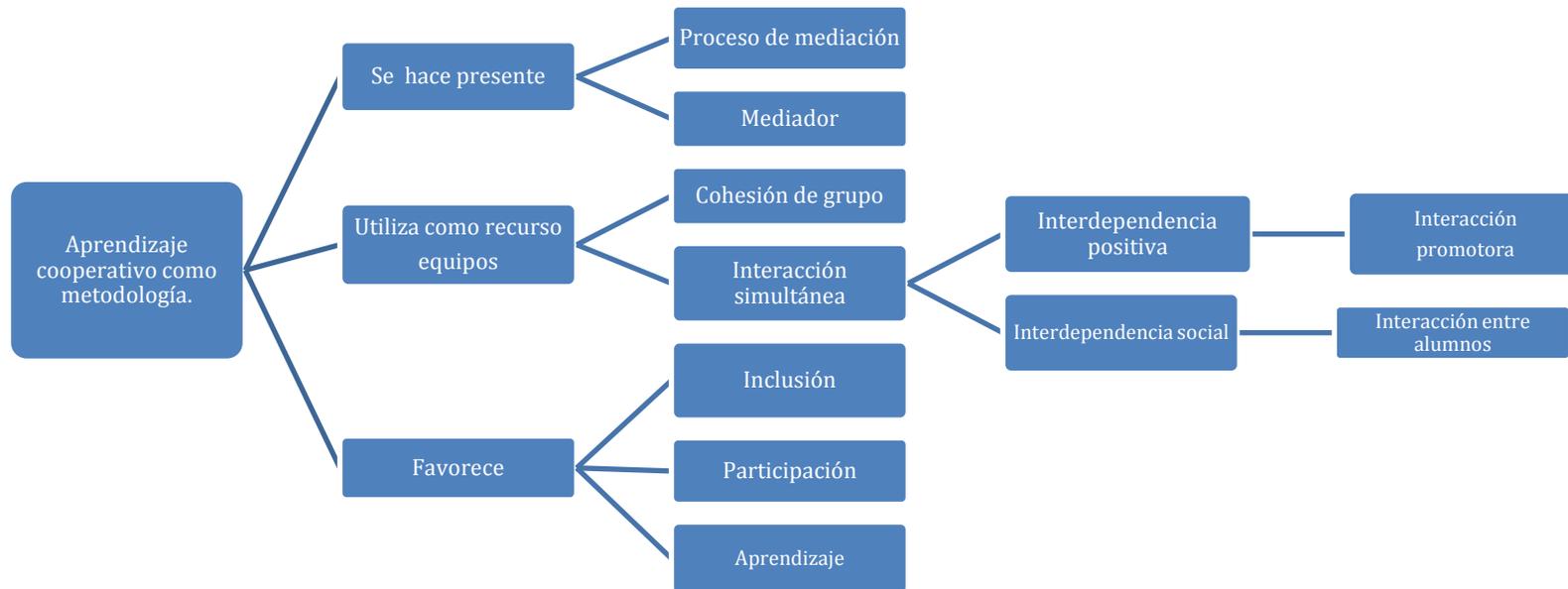


Figura 2. Diagrama de árbol del Aprendizaje Cooperativo como metodología. Fuente: Elaboración propia.

