



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 094 D.F. Centro
Maestría en Educación Básica.

Inclusión e integración educativa

PRESENTA:

Lic. María Elena González Alonso

Proyecto de intervención.

DE LA SOLEDAD A LA CONVIVENCIA.

Aprendizaje cooperativo, un ambiente para el favorecimiento
de Habilidades sociales y Competencias para la
convivencia.

Director de Tesis:

Maestro Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

Noviembre 2015.

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

México, D.F., a 30 de octubre de 2015.

**LIC. MARÍA ELENA GONZÁLEZ ALONSO.
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:

"DE LA SOLEDAD A LA CONVIVENCIA, APRENDIZAJE COOPERATIVO, UN AMBIENTE PARA EL FAVORECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES Y COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA"

TESIS

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS MTRO. JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA, 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
ENLACE ACADEMICO**



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

INDICE.

Introducción.	1
Capítulo 1. Camino a la Inclusión Educativa.	
1.1 Partiendo de origen. Política Educativa Internacional y Nacional.	5
1.2 Frente al espejo. Diagnóstico y problematización.	21
1.3 Reflexionar y recuperar. Competencias docentes y nivel curricular de intervención.	40
1.4 Todos somos diferentes. Modelo de planificación en atención a la diversidad.	50
Capitulo II. Exclusión e Inclusión en la diversidad Educativa.	
2.1 Entre la igualdad y la diferencia. Diversidad en el espacio escolar.	70
2.2 Aprender para vivir. Procesos educativos para el desarrollo de todos los estudiantes.	77
2.3 Reconsiderando el aula. La educación inclusiva y la pedagogía de la diversidad.	81
Capitulo III. Aprendizaje Cooperativo en Enfoque de Educación Inclusiva y diversidad.	
3.1 Todos aportamos y crecemos. Aprendizaje cooperativo como herramienta para generar prácticas inclusivas.	91
3.2 Seleccionando caminos para enseñar. El aprendizaje cooperativo y la convivencia.	99
3.3 Enseñando y aprendiendo. El aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva.	104
3.4 Usando caminos diferentes. Curriculum y diversidad en la escuela.	109

Capitulo IV. La Experiencia Pedagógica.

4.1	Pintando realidades.	
	Condiciones Curriculares.	112
4.2	Lo que aprendo en el camino.	122
	Modelos de planeación y técnicas de trabajo.	
4.3	Observando procesos.	140
	Narrativa de experiencia pedagógica.	
	Conclusiones.	175
	Anexos.	
	Evidencias.	
	Bibliografía.	

INTRODUCCION.

Los tiempos y las características de la sociedad en la que vivimos, han afectado lamentablemente las formas de convivencia con el otro. Se ha ido perdiendo la confianza y lo que conlleva, las formas de relacionarnos y las mismas relaciones. La familia de origen de los niños y niñas mientras perpetúan las condiciones sociales resultado de la cultura, la económica y la situación social, parece que en su afán de sobrevivencia van arrastrado lejos el sentido de humanidad. Dejando en segundo plano circunstancias como empatía, convivencia, equidad e igualdad, se puede constatar diariamente en los noticieros, medios de comunicación, redes sociales tal situación. En la misma observación cotidiana, las calles en las que nos desenvolvemos. ¿Dónde queda el sentido humanitario? Raramente hablamos con algún extraño en el camino y si nos hablan desconfiamos hasta el punto del temor.

Siendo la familia, el factor primario quien cumple la transmisión de valores sociales, hace que el comportamiento del niño sea resultado de lo que vive y de lo que observa en su interior. Asimila conductas y formas de relacionarse que serán a sus ojos normalidades y que en la escuela, como segundo momento educativo, expresa estas pautas en la relación con el otro. Observamos hasta cierto punto, que las formas aprendidas justificadas en nombre de la subsistencia, hagan caer a la individualidad en individualismo que recurre al abuso y a la injusticia. Este hecho también se traslada al salón de clases y se comenzó a reconocer como normalidad de la cual también se hace uso por medio del afán competitivo.

La normalidad de los más fuertes y los valorados socialmente es que obtengan la atención de la función educativa. Aquellos que no logran conseguir posiciones favorables por estar fuera de la lógica de orden social, experimentan exclusión en forma de sufridos aislamientos y vivencias en solitario llegando a coartar y minimizar el objetivo y resultados el aprendizaje académico que en forma contraria se enriquecería en trabajo compartido. La convivencia y el comparto entre los

excluidos en un salón de clases y los de estatus en el mismo no suele ser motivo de atención ni ocupación.

Son estas razones y preocupaciones las que llevaron a realizar la presente propuesta. Cuestiones como: ¿Hacia dónde guían estas valoraciones sociales individualistas sobre los resultados educativos? ¿Cuánto más permitiremos que determine al aprendizaje los aislamientos sostenidos o convivencias no logradas de la coexistencia en los alumnos? ¿Cuándo enfrentaremos que el miedo hacia el otro y el egoísmo aprendido, en un aula pueden disminuir procesos importantes de desarrollo formativo?, estos planteamientos son que guiaron esta investigación-acción.

Como profesora por más de una década laborando en un Internado de Educación Primaria, he vivido y experimentado las circunstancias, principio de causalidades y sucesión de hechos, de cómo la soledad y el aislamiento que puede experimentar el niño en esta modalidad del sistema educativo puede ser motivo de fracaso educativo y deserción escolar. El presente trabajo de investigación-acción, retoma este hecho situándome como docente en búsqueda de la calidad educativa. Es el compromiso el quehacer práctico reflexivo de la acción del aula y la búsqueda de una respuesta satisfactoria a la problemática mediante la reflexión en las distintas fases o momentos.

Promoviendo nuevos escenarios para experiencias mediante la coordinación y organización del trabajo grupal, se pretende demostrar como la interacción transformadora actúa en pro de la convivencia y por ende aprendizaje de habilidades sociales y mejoran el escenario de la actividad educativa. Pues, ¿qué logros educativos pueden presumirse en un alumno que no se siente parte de la comunidad educativa y le conflictúan el hecho de la permanencia en esta escuela? En esta que resulta ser un internado, es mi motivación el logro de una convivencia digna y beneficiosa donde se pueden obtener múltiples aprendizajes relevantes para el resto de su vida. Reflexionando sobre lo que se enseña, no se ha de olvidar cómo se enseña, y ambos integrarlos a favor de la inclusión como principio

de transformación social que lucha contra la exclusión y discriminación, ya que el no reconocimiento del otro es el origen de toda guerra.

La presente investigación inicia con el planteamiento de política internacional y nacional educativa. El largo camino que se descubre de la indiferencia a la integración, esbozando la culminación en la inclusión educativa dentro del reconocimiento de creación de sociedades de la información y del conocimiento. Se aprecian estas políticas como medidas y punto de partida que desemboca en el diseño de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Definen Campos formativos, un currículo basado en Competencias, Perfil de egreso, Organización Pedagógica, Operación didáctica y transversalidad. En el mismo capítulo se expone el diagnóstico y la problemática de la cultura y prácticas educativas del Internado de Educación Primaria No.17 “Francisco I. Madero” que es el contexto de intervención. Se incluye además la exposición de las necesarias competencias docentes ante la diversidad y la determinando el nivel curricular de intervención.

En el segundo capítulo, se aborda la educación inclusiva como propuesta para enfrentar la exclusión y discriminación. La atención a la diversidad en el aula en esfuerzo conjunto de reducción de desigualdades y reformulación de la apreciación del otro en la búsqueda de un espacio escolar más justo. Expuestos los temas observamos su atribución dentro del desarrollo de una pedagogía para la diferencia, curriculum y competencias para la vida en desarrollo de aprender a convivir. El camino va orientando a la problemática que aquí nos atañe: las dificultades educativas ocasionadas por la interacción dentro y fuera del aula, reconocidas como consecuencia de la insuficiencia de habilidades sociales y de convivencia derivada del poco mínimo contacto y apreciación del modelo conductual familiar y al descuido escolar en esta área.

Enfrentando la necesidad de un ambiente adecuado para el intercambio de experiencias y aprendizaje para y en la diversidad, el capítulo tres presenta el aprendizaje cooperativo como instrumento de generación de una práctica inclusiva fomentando la convivencia y sus orígenes. Proponiendo en el último capítulo, un modelo de acción y expresando resultados con características de aprendizaje

cooperativo. Siguiendo la transformación de la visión y acción del docente como mediador que ejerce la experiencia pedagógica, deja de ser instructor y papel principal de la acción educativa a favor del crecimiento mental y social del estudiante.

Durante el proceso de investigación-acción como metodología, el papel investigador del docente es la formulación de las fases del este proyecto, así como la continua y constante reflexión previa, durante o al término de los quehaceres educativos propuestos. Proceso que lleva a la presentación de este trabajo y sus resultados, sin traducirse a una culminación del trabajo, o establecimiento de fórmulas y caminos definidos para enfrentar una problemática semejante.

Como investigador, no se puede ser capaz de expresar solución, terminación y cierre de una situación determinada. La investigación-acción asumida, se ha transformado en una puerta abierta para una permanente transformación y mejora de la práctica educativa. La presente propuesta se traduce como un pequeño paso que cruza la puerta hacia un largo camino. Camino interminable de autodesarrollo, innovación y renovación.

CAPITULO I Camino a la Inclusión Educativa.

1.1 Partiendo de origen. Política Educativa Internacional y nacional.

En nuestro país existen programas sociales que más que ofrecer oportunidades de mejora social, tienen una orientación a clientelas electorales y su existencia permite la continuidad de diferencias. Las características presupuestales y asistenciales orientados a la población con nivel económico bajo, ofrecen facilidades tales que llevan a dichos grupos a continua espera pasiva de recibir beneficios. Pues resulta más conveniente seguir siendo acreedor de beneficios asistenciales a que en un esfuerzo individual se obtengan desgraciadamente resultados inferiores a los programas. Sin aprender a pescar se acostumbra a recibir el pescado. Sin embargo la verdadera transformación y desarrollo social que encamina hacia una mejor calidad de vida resulta a través de la educación.

Mientras que los programas asistenciales gubernamentales mantienen una estructura social estática, el momento educativo a su vez, es ocasión efectiva para la superación, desarrollo de potencialidades y capacidades personales. Por lo tanto debiera contar con los medios necesarios para suplir estos programas enfrentando y superando la diferencia de oportunidades. Siendo por tanto la educación el camino para el cambio y crecimiento social, los países de primer mundo, las grandes potencias, se han dado a la tarea de juntar catedráticos y especialistas en distintas áreas para juntos establecer metas, objetivos, motivaciones y la selección de valores universales para ser aplicados entre otras cuestiones, al área educativa.

La reunión de estos países generan modelos que sirven de orientación política y económica para otros países en vías de desarrollo incluyendo el nuestro. Podemos dudar sus intencionalidades sociales, políticas y económicas, quizá situadas para continuar su hegemonía, sin embargo bajo una conciencia de crítica y crecimiento nacional, sus orientaciones se toman, transforman y adaptan

resultando discursos según las propias necesidades e intereses. Depende de cada nación que integran el grupo de países supeditados a estas potencias, el nivel de cumplimiento y el seguimiento de las recomendaciones a las que se está obligado así como las modificaciones que se establezcan de acuerdo a la propia problemática social.

Revisemos rápidamente las Políticas internacionales que dan como resultado el camino hacia la Reforma educativa de nuestro país. Su tránsito en el área que nos compete en este momento, es decir la educativa, ha ido atendiendo a las necesidades sociales y la manera en que se ofrece. Se llega finalmente a una orientación necesaria sobre una educación para todos y todas en respuesta a la atención a la diversidad y exclusión. Y es en este punto donde se sientan las bases de la Educación Inclusiva que en el presente trabajo se retoma para enfrentar una problemática de convivencia.

Comenzamos con la Conferencia Mundial sobre educación para Todos en Jomtien Tailandia (1990), ahí reconoce la preocupación y ocupación de proporcionar y facilitar políticas de apoyo. En ella la educación se acepta como un derecho sin distinción de género, edad y nivel económico. Además se expone la necesidad de generar las condiciones que brinden la oportunidad de concluir la educación básica y que favorezcan en su conjunto el progreso social, económico y cultural. Esta conferencia da apertura a la aparición del concepto de Equidad en la educación frente a la discriminación, reconociendo la búsqueda de la mejora en la calidad de la enseñanza.

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. (Jomtien, 1990, p.10)

Las desigualdades de grupo minoritarios y de procedencia que se mencionan, han sido tomadas a través de la historia como motivo para la discriminación social.

La acción educativa no se ve libre de estos efectos de distinción y segregación de las minorías. En muchas ocasiones los estudiantes de estos conjuntos desasistidos no tienen acceso a la educación o bien, dentro del sistema educativo las actitudes hacia ellos despiertan sentimientos de incapacidad y exclusión que finalmente arrastran a la deserción.

Supliendo la igualdad de oportunidades que mantiene diferencias por brindar a todos lo mismo, aparece la equidad. Esta postura reconoce las diferencias por herencias culturales, lingüísticas y espirituales, y actúa en consecuencia dando a cada quien lo que necesita. En base a todas estas particularidades que marcan la diversificación, se planifican estructuras educativas y pedagógicas acorde a las características de estos individuos, ofreciendo a cada uno lo que le resulte preciso.

La visión formulada en Jomtien: atender a grupos minoritarios, aumentando el número de niños escolarizados, adultos alfabetizados y la reducción de disparidades en las oportunidades de acceso a la educación, será extendido posteriormente, en Salamanca, España (1994). En la declaración de Salamanca y marco de acción, sobre necesidades educativas especiales, se sigue un principio de integración en “escuelas para todos”. No se refiere a que cada “tipo de niños” se agrupen y se destine a una escuela en especial, sino que una sola escuela tenga la capacidad para incluir y dar atención a todo niño.

Cualesquiera que sean las diferencias que pueda presentar, en esta escuela serán apreciadas como oportunidades. Además de respaldar sus aprendizajes, se les brindará atención a las necesidades que muestren. Es un paso más allá de la integración que da acceso a la educación, la vista inclusiva en Salamanca “tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2002, p.5). Esto facilitará la igualdad de oportunidades, la plena participación, una educación más personalizada y la colaboración por todos los miembros de la comunidad procurando con todo esto una mejor calidad educativa.

Seis años más tarde en El Foro Mundial sobre la Educación, informe final Dakar, Senegal (2000), se invita específicamente a superar las barreras de pobreza, desigualdad y exclusión mediante el camino de la integración y expresa:

Se manifestó la preocupación de que todos los niños independientemente de su contexto tienen derecho a la educación: El concepto de “educación integradora” ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad. (Dakar, 2000,p.18)

Es decir, no solamente se atenderán independientemente de su origen y localidad, ahora también se considera integrar estudiantes que han sido marginados por su rendimiento o incapacidad intelectual o física.

En este foro Mundial sobre la educación en Dakar (2000), se expresa seis objetivos sobre la educación básica para ser alcanzados en el año 2015:

- Protección y educación integrales especialmente a los vulnerables y desfavorecidos.
- Primaria de calidad gratuita y obligatoria.
- Acceso equitativo a un aprendizaje adecuado.
- Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y los adultos a la educación básica y la educación permanente.
- La igualdad entre los géneros en relación con la educación primaria y secundaria de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Observamos que las políticas internacionales implican definitivamente la relación: educación, desarrollo social y una orientación económica. Imprimiendo factores y características para el establecimiento de Programas de desarrollo de los países incluyendo el nuestro, dan presencia de elementos como competencia, equidad e integración.

Dentro de estos objetivos como podemos apreciar, surge también el término de competencia, dando un giro a la acumulación de saberes que valoraba el enciclopedismo en la mente del estudiante redefiniendo la función educativa. En observancia de esta practicidad del conocimiento, César Coll (2001), nos dice

que la Dirección General de Educación y cultura de la comisión Europea, establece el término de competencias como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Sin embargo hace notar que este enfoque promete virtudes maravillosas y a pesar de ser un progreso, tiene limitaciones importantes, riesgo y peligros en su práctica. Esto por definir aprendizajes escolares únicamente en términos de competencia, prescindiendo de la identificación de diferentes tipos de contenidos y conocimientos. Así como en la orientación hacia la homogeneización curricular se ahoga la diversidad cultural, una evaluación inadecuada descuida y hasta da pasos en retroceso en la carrera contra exclusión por una incorrecta valoración de los puntos relevantes a ser observados. Por lo tanto se recomienda el cuidado del equilibrio entre el saber y el saber hacer.

Esta referencia de “competencia” se retoma de UNESCO 1996 Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Orientada a la educación regular y la educación especial. En ella Jacques Delors (1996) traza y expresa que la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente conocimientos teóricos, incluyendo técnicas evolutivas que permitan una experiencia global. Desarrollándose intelectual y colectivamente, incluye la actualización y aprovechamiento de saberes, superando la acumulación de contenidos se encamina a la adaptación de oportunidades.

Jacques Delors(1996) expresa cuatro aprendizajes fundamentales de la vida en planos cognoscitivos y prácticos

- Aprender a conocer, desarrollando estructuras cognitivas siendo base para comprender el mundo que nos rodea sin limitarse al entorno escolar.
- Aprender a hacer, influyendo en el entorno poniendo en práctica nuestros conocimientos
- Aprender a convivir con los demás, participando y cooperando, viviendo y aceptando la diversidad, conciencia y descubrimiento del otro, la

interdependencia, trabajo mancomunado, esfuerzo común y participación en proyectos comunes superando la individualidad.

- Aprender a Ser, donde la educación debe de preparar para actuar en la vida desarrollando y haciendo uso de manera global del cuerpo, la mente, la sensibilidad, el sentido estético, espiritualidad, responsabilidad, imaginación y creatividad, haciendo uso del pensamiento crítico, la autonomía, la comprensión del mundo y la elaboración de juicios de este, en un actuar y toma de decisiones responsables, justas.

Estos pilares de la educación son la base donde se funda el término de competencias como acción. Y todo este trabajo sobre el conocimiento y su utilidad práctica, da paso a la concepción de la “educación integral” para todos y todas que pueda traducirse en resultados prácticos del saber. Inspira y orienta a lo que reconocen como sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Compuestas por diversidades y capacidades de los que la conforman, hacen uso de los conocimientos y saberes, para pasar al plano de elaboración, adquisición y difusión del conocimiento.

Tomando la existencia de las innovaciones tecnológicas y aprovechando las mismas, el conocimiento compartido y práctico con carácter integrador, busca la actitud solidaria de cada uno de sus miembros en dimensiones sociales, éticas y políticas. Superando la sociedad del conocimiento por mucho a la sociedad de la información (UNESCO, 2005) que se basa en los progresos tecnológicos y se reduce a el universo de información sin aplicación, la UNESCO promueve una nueva percepción social, política y filosófica del propio proceso educativo pasando de la información a la acción. Los saberes y la educación serán dirigidas para todos, niños, niñas y adultos, a lo largo de toda la vida, sobre todo con una funcionalidad práctica.

Esta practicidad mencionada y que conceptualmente es definida como competencia, Sergio Tobón (2006), la amplía como un enfoque profesional laboral y no solo un modelo pedagógico ya que implican cambios y transformaciones aprovechables. Orientando al cumplimiento a demandas socioeconómicas y culturales en un sentido globalizador, cumple con el desempeño laboral, compromiso y la competitividad empresarial: “[...] las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.”(Tobón, 2006, p.5) En uso de las capacidades cognitivas, actitudinales y dimensiones afectivo-motivacional, pretende que el individuo preparado en competencias resuelva eficaz, eficiente, efectiva y pertinentemente a través de la autorregulación. Dentro de la competitividad se incluye la responsabilidad de sus propios actos disponiendo de recursos, valores, pautas y demandas sociales.

A pesar de que el desarrollo por competencias sea criticada por apartarse de la formación disciplinar y de contenidos en miras laborales, la orientación al conocimiento aplicado, refleja positivamente una acción observable movilizando aprendizajes para toda la vida.

El planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del «saber» a la lógica del «saber hacer». Lo importante desde este enfoque no es que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa aplicar esos conocimientos en una situación problemática de la vida real. (Garragorri, 2007, p.48)

Además de considerarse para una visión empresarial, no cabe duda que la preparación en y sobre competencias es necesaria para la vida misma. Por lo tanto su introducción en el ámbito educativo resulta indispensable. En este planteamiento más que alternativa, el currículo por competencias de Garragorri (2007) es un compromiso de acción.

Este planteamiento del currículo basado en competencias lo vemos retomado por RIEB que reconoce:

[...] es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma. (RIEB, 2009, p.41)

Vemos expresado implicaciones de los Cuatro Pilares expuestos por Delors (1996), ya que promueve en el alumno la capacidad de emplear lo que sabe ante situaciones problemáticas de la vida real. Lleva el conocimiento a la acción es decir: saber aprender, ser, hacer, culminando en convivir. La necesidad de dar respuestas al saber hacer, en un proceso de entrenamiento en el campo productivo y junto con la transversalidad dar respuesta mediante las capacidades personales.

Moda o remedio para el avance social, los autores y planteamientos educativos internacionales mencionados, nos llevan en un recorrido que transita iniciando en la equidad y la educación integradora, los cuatro pilares de la educación y las sociedades del conocimiento, el conocimiento práctico y compartido, culminando en el proceso de establecimiento de las competencias.

Por otra parte la situación nacional con necesidad social de aplicación, resolución de problemas educativos y de evaluación, ha generado nuevas modalidades y experiencias sociales por supuesto sin perder de vista las políticas de Calidad Educativa, Equidad, integración y la lucha por la disminución de barreras para la participación y el aprendizaje, todo esto plasmados en la política internacional ya expuesta. Como es de esperarse, implica visiones e inclinaciones por las propias características que delimitan caminos y dinámicas a nivel de la escuela.

Cabe mencionar que Ángel Díaz Barriga (2006), crítica el “borrón y cuenta nueva” continúa ante cambios de políticas educativas sexenales. Menciona que en los últimos cuarenta años en el sistema educativo en México se ha creado un imaginario social donde lo nuevo supera lo anterior. No ha logrado de esta forma atinar a la consolidación con cambios de visión y orientación frecuentes hacia supuestos mejores planteamientos. Observamos por tanto que la innovación, las

nuevas tecnologías y nuevos enfoques de investigación reorientados constantemente sin una meta común no solo no han permitido un avance sino preocupantemente una estática educativa podría llevarnos al estancamiento.

Probablemente lo más recomendable sería que no descalificáramos completamente todo un planteamiento educativo sexenal para pasar a otro como pasar a una página en blanco con implicaciones totalmente diferentes. Una evaluación de las prácticas educativas ya existentes con sentido e historicidad importante debieran formular nexos y puentes ante las nuevas posturas manteniendo metas invariables. Lejos de una perspectiva inmediatista de políticas educativas, institucionales o ciclos presidenciales, la fusión de lo previo funcional con las innovaciones de nuevas políticas entrantes, generarían tiempos para apreciar y analizar resultados de las mismas. Dando un seguimiento y coherencia en las prácticas educativas, no quedarían en un discurso solucionador o siguiendo necesidades económicas y culturales globalizadoras con intereses de las grandes potencias.

México puede y debe establecer un sistema educativo vinculado a una política más general del Estado que tenga características propias; modifique sus relaciones de subordinación con los Estados Unidos; fortalezca nuestra identidad como país plural y auténticamente democrático y eduque a los mexicanos en valores de independencia, creatividad, solidaridad y humanismo [...] fortaleciendo nuevas modalidades más apegadas con nuestra historia y condiciones culturales presentes y futuras. (Torres, 2003, p. 21.)

¿Entonces qué puntos de las entrantes consideraciones en turno tendríamos que apropiarnos? Este cuestionamiento consigue respuesta en el análisis de las políticas internacionales educativas resultantes en debates y encuentros de especialistas en la materia, críticos e investigadores y aun así ponerlos en tela de juicio. No solamente adoptarlos por ser moda sino por su posible funcionalidad de acuerdo a nuestro espacio y tiempo. Un ejemplo de esto son los estudios acerca del currículo escolar. Ellos giran en torno a cuatro puntos (Coll, 2007): la función social; la selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; papel de los estándares y evaluaciones de rendimiento; procesos de reforma y cambio curricular. Vemos que el primer punto se orienta a las particularidades

sociales y por lo tanto culturales sostenidas por los estándares, evaluaciones y curricula. Políticas educativas nacionales que debiera tener alcance hacia toda la población.

Así, El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 México, con la consigna de una educación para todos (Dakar, 2000) brindó apoyos para la ampliación de matrícula y el aumento de escuelas. Procurando la calidad educativa y equidad (Jomtiem, 1990), integración (Dakar, 2000) e inclusión educativa (Salamanca, 1994), los cuatro pilares (UNESCO,1996) y el enfoque por competencias (Tobón, 2006) plantea una transformación educativa. La idea fue proporcionar a cada mexicano independientemente de su origen y condición social (Jomtiem, 1990), las mismas oportunidades para poder desarrollar sus aspiraciones y contar con mejores condiciones de vida.

Accediendo a una educación de calidad, avances tecnológicos y de información, se encontró la vinculación entre la educación media superior, superior y el sistema productivo. Para ello, se ampliaron el número de becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos. Este fue el factor en busca de mayor integración y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. También en pretensión de reducir las desigualdades y brindar además un programa de enseñanza abierta, se luchó contra el rezago educativo tanto de jóvenes y el analfabetismo de los adultos.

Los objetivos de la transformación Educativa pretendida por la RIEB en cuidado de la integración educativa con guías de política internacional, se expresaron en estos puntos:

- Elevar la calidad de la educación, reduciendo las desigualdades regionales discriminatorias y excluyentes de género y grupos sociales minoritarios favoreciendo la equidad en las oportunidades Educativas-
- Crear y fortalecer instancias institucionales y mecanismos para articular la oferta educativa, las vocaciones, el desarrollo integral de los estudiantes y la demanda laboral nacional y regional.

- El uso de la tecnología para la incorporación del estudiante a la sociedad del conocimiento ampliando sus capacidades de vida.
- La educación integral, de calidad y orientada al desarrollo de competencias contribuyendo también en el desarrollo de habilidades artísticas y aprecio a la cultura dentro de esta educación integral.

La Integración e Inclusión se revelan presentes en proceso de consolidarse lento y arduo, pero el alcance teórico guía poco a poco a su realización. Las bosquejan en la calidad de la educación como derecho de todos y todas independientemente de sus posibles desigualdades y factores excluyentes, estableciendo así principios de acción en las instituciones creadas para ofrecer educación integral.

Las estrategias y mecanismos de evaluación son los medios reconocidos con gran peso para el logro de todos estos objetivos de acuerdo al Plan de desarrollo 2007-2012. Tanto del aprendizaje de los alumnos y desempeño de los maestros, directivos, jefes de Sector, como procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo establece claramente responsabilidades y orientaciones, fortalezas y debilidades presentes mediante el proceso evaluativo. La evaluación es vista y se hace presente como un instrumento necesario e imprescindible de mejora para lograr la calidad educativa que el país necesita y merece. Por este motivo se ha revisado su marco reglamentario e instrumentos principalmente en el sistema de educación media superior, puesto que se ha registrado el aumento de su matrícula que sigue alejada de estándares óptimos necesitando impulso a la competitividad.

Junto con la evaluación, apreciamos otras estrategias en la búsqueda del adelanto educativo como son:

- la capacitación de los profesores para el fortalecimiento de las competencias docentes en la investigación,
- la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías y materiales digitales,

- la actualización de los Programas de estudio, contenidos y materiales que fomentan el desarrollo de valores, habilidades y competencias mejorando su productividad y competitividad de los alumnos al insertarse en la vida económica.

Viviendo un avance social, en donde la tecnología forma parte cotidiana y necesaria, se considera la conectividad de la escuela decisiva para el desarrollo de las competencias tecnológicas, su uso, manejo, contacto de la información y vía para transformar el modelo educativo que expresa la actualización de los programas de estudio. Si la tecnología junto y los programas experimentan avances, la actualización del docente se convierte en un factor indispensable puesto que no llevaría la misma visión y efectividad de su actuar ante las transformaciones educativas y sociales.

Además de las cuestiones políticas educativas internacionales que influyen el camino de la Reforma integral de educación básica, se toman en cuenta situaciones y teorías pedagógicas que marcan importantes orientaciones en esta área. Primeramente ellas se dirigen hacia el potencial del aprendizaje del alumno, es decir la dimensión cognitiva. Como segundo punto, los procesos de aprendizaje: cómo enseña el docente y la forma en el alumno aprende. Y por último, la dimensión cultural, como contexto socializador y las formas en que influye sobre el alumno y el profesor, una conciliación entre lo individual y lo colectivo

El material de trabajo que se observa a partir de la propuesta curricular que se presenta por medio de la RIEB, desde esta perspectiva recupera las ideas de Piaget y Bruner en relación a la dimensión constructivista del aprendizaje, sobre todo en la parte en que recupera la experiencia del alumno. Situación en nada aislada ya que se complementa con lo expuesto por Ausubel, Novak y Gómez Palacio, en lo que llamaremos la dimensión conceptualista del aprendizaje. Solo desde la esta doble dimensión, razonablemente comprendida, tendrá sentido el aprendizaje escolar. Pero aún hay que integrar la dimensión sociocultural del aprendizaje desde los modelos educativos que también impregnan el proyecto como son los de Vygotski, Wertsch, Feuerstein y Bronfenbrenner. Díaz, Luz (s.f.)

La dimensión constructivista, la conceptualista y la sociocultural, se integran en el armando del modelo educativo presentado en la RIEB. En esta propuesta de investigación-acción sigue con la problemática específica centrándose en la dimensión sociocultural la cual reconoce la importancia del medio en el cual se desarrolla en individuo. Y es a partir de la educación como un proceso desde el punto de vista sociocultural que retomamos sus elementos de propuesta curricular como es el contexto ambiental para socialización y la convivencia.

Hablando del contexto, la RIEB busca también la consolidación del trabajo conjunto de maestros, alumnos y padres de familia, dándoles a éstos últimos una participación más profunda en la dinámica escolar. Un avance del estudiante mediante el conjunto familia-escuela consolidará una sociedad verdaderamente de participación democrática al renovar la currícula cívica-ética y estimulando sobre derechos y responsabilidades ciudadanas. Este actuar en el que se ven implicados más participantes que únicamente maestro-alumno, refleja en la educación básica la búsqueda entre otros objetivos del desarrollo de la actividad educativa en espacios seguros, libres de violencia.

Y precisamente refiriéndonos a instituciones que pretenden brindar seguridad, podemos mencionar al sistema educativo que tiene como uno de los objetivos la salvaguarda además de la acción educativa de los niños y las niñas: el sistema de internados. Como resultado social, emerge este espacio seguro para el cuidado de la integridad del niño. Haciendo un recuento de cómo dieron apertura y se establecieron sus objetivos la historia nos cuenta que:

Durante el periodo revolucionario 1911, grupos campesinos exigían el establecimiento de escuelas en áreas rurales. Para responder a la demanda se crearon: La Escuela Rural Mexicana, Las Misiones Culturales, Escuelas de Artes y Oficios, Regionales Campesinas y Prácticas de Agricultura. En este contexto surgen los Internados, cuyo sentido era especialmente ser solidario con los grupos considerados como menos favorecidos: huérfanos e hijos de combatientes de los ideales de la revolución.

El 24 de diciembre de 1911, el entonces Presidente de la República Francisco I. Madero inaugura el internado que hoy lleva su nombre, a partir de ese momento habría de constituirse en un crisol educativo y cultural de la comunidad. En 1921 el plantel vive las transformaciones que le impone la Escuela Nueva atendiendo también ahora a hijos de obreros. Durante el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas, los Internados son robustecidos con un sistema mejor estructurado. Dispuso la creación de escuelas industriales llamadas “Hijos del Ejército”, bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, en 1938, son reincorporados a la Secretaría de la Defensa Nacional, por tratarse de instituciones destinadas en ese momento a la educación de hijos de miembros de las fuerzas armadas.

En 1943, regresan a control de la Secretaría de Educación Pública, pero en 1950 pasan a depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia quien a partir de 1952 con la finalidad de preparar a los alumnos en un oficio, contrata entre otros a zapateros, sastres, costureras y carpinteros imprimiéndole el enfoque que habría de orientar sus actividades futuras. Para 1969 se funda la Dirección General de Internados para la Primera Enseñanza y Educación Indígena y al año siguiente se crea la Dirección General de Educación Fundamental, integrada por 28 Internados: 24 foráneos y 4 en el Distrito Federal.

En 1978 los Internados son descentralizados dependiendo ahora, según su ubicación, de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados o del Distrito Federal. En éste último se crea un departamento para su atención, el cual a su vez es incorporado a la Subsecretaría de Educación Elemental. En 1989 es turnado a la Dirección General de Educación Extraescolar. Actualmente los Internados en el Distrito Federal, dependen de la Administración Federal de Servicios Educativos, tres bajo la Dirección General de Operación de Servicios a través de la Subdirección de Operación e Integración Programática y uno de la Dirección General de Operación de Servicios en Iztapalapa, teniendo como población a niños de escasos recursos con necesidad asistencial.

Además del el ir y venir en manos de quién se encuentra en turno y dependen, las transformaciones políticas-educativas desde su aparición mantienen el dar atención a grupos minoritarios: huérfanos e hijos de combatientes revolucionarios, posteriormente hijos de obreros y después a hijos del ejército. Finalmente en nuestros días, es la atención a hijos de padres en desventaja socioeconómica, riesgo psicosocial y/o desintegración familiar. Sin lugar a dudas el mejor sistema educativo donde se pueden expresar políticas de educación inclusivas. En momentos y transcurso de su historia, los planteamientos de las necesidades y la manifestación de sus propósitos concuerdan con la política internacional. En un breve comparativo apreciamos:

A pesar de que se trata de instituciones que se originaron en épocas de la Revolución y atendían a una sociedad con grandes carencias, sus actividades aún son vigentes. Transformada y reestructurada, manifiestan materia de políticas educativas internacionales que aquí se han descrito. Después de más de cincuenta años, los internados pueden reconocerse como uno de los instrumentos educativos más significativos, donde la posibilidad de desarrollar una educación de calidad integradora e inclusiva es amplia.

De acuerdo a los planteamientos de Jomtiem, Tailandia (1990), en donde se dieron las bases para la educación inclusiva, los internados cumplen con su visión del trato igualitario, sin distinción de género, desigualdad o discriminación cultural, lingüística o espiritual, dando preferencia a nivel económico bajo para ser acreedor del servicio. Ante la lucha contra la barrera de la pobreza, los internados buscan dar apertura al mayor número de alumnos y alumnas, brindando integración a los vulnerables y desfavorecidos, interés expresado en Dakar, Senegal (2000). Salamanca (1994), manifiesta el brindar educación como un derecho y una educación de calidad buscando una transformación en la institución, este objetivo ha formado parte de los internados desde su planteamiento a nivel nacional.

Por supuesto estos principios y políticas actualmente se ven reflejados en internados de manera más definida al estar contenidos en el Plan de desarrollo Nacional 2007-2012, con planteamientos como: equidad en la educación,

educación de calidad, no discriminación regional, fortalecimiento de instancias institucionales y desarrollo integral por competencias. Aplicándose también los planteamientos de la Reforma Integral de Educación Básica (2011) resulta la ratificación de la calidad educativa, reducción de discriminación y exclusiones regionales y de grupos minoritarios, tecnología para reducir desigualdades, la visión de Evaluación como medio de mejoramiento pedagógico, currículo por competencias, ampliar la relación familia y escuela y la continua actualización de los profesores en función.

Entonces podemos asentar que tanto las políticas internacionales como las políticas nacionales, no resultan ser ajenas a la misión original a la creación de los internados y a la que se le da continuidad. Los Internados de Educación Primaria, corresponden a una medida social necesaria de atención, la cual se guio y se guía en pro de la infancia desvalida en miras a la equidad educativa.

Personalmente encuentro al Internado Madero en cumplimiento de la función educativa integradora ya que en la coexistencia diaria se mezclan grupos minoritarios. Encontrando diversidad en sus estudiantes, algunas veces con claras distinciones sociales, culturales, económicas y de capacidades, el internado constituye un “micromundo” con grandes oportunidades para el intercambio de experiencias y aprendizajes. Sin embargo la postura de integración es un tema complicado a enfrentar. Dentro de la inclusión se busca el aumento de la participación en el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente que reconoce y aprecia la diversidad, es precisamente situación que trae consigo conflictos constantes y que me ha llevado a la reflexión de la necesidad del fortalecimiento de factores como las relaciones sociales y de convivencia de estos niños y niñas con diferentes historias y personalidades.

Debido a que encuentran a sus compañeros como ajenos, extraños y hasta algunas veces agresores, se forman obstáculos para la participación en la acción educativa. De igual forma las relaciones educativas y estrategias didácticas prometedoras que implican socialización y convivencia de ven coartadas por la incapacidad de valoración a la diversidad y al conocimiento del otro. Lo que va

dejando estelas de exclusión, hechos de lo cual el docente es responsable. Estas barreras provocan constantes conflictos en un intento por relacionarse y compartir espacios comunes perdiéndose oportunidades de aprendizaje. Es esta situación la que es de mi interés y constituye el problema que se ha seleccionado para desarrollar una propuesta de intervención. Con el objetivo de crear ambientes y situaciones con nuevos planteamientos, se busca la trascendencia y el establecimiento de condiciones y ambientes nuevos y favorables.

1.2 Frente al Espejo. Diagnóstico y problematización.

Se ha expuesto la forma en que nacieron los internados en cuanto a organización institucional se refiere. Ahora bien, contextualicemos un poco sobre el ambiente particular que se vive en su interior. Mencionaremos que el Internado de Educación Primaria No.17 “Francisco I. Madero” alberga durante la semana, exceptuando sábado, domingo, días festivos y periodos vacacionales, a cerca de 500 alumnos, en él se proporciona servicio educativo regular por la mañana y durante el turno vespertino diversos talleres en actividades de Educación Artística, Física y Tecnológica. No está de más reiterar que según los registros y análisis de datos proporcionados por los padre y tutores durante las sesiones del proceso de inscripción, los alumnos y alumnas son menores con perfil en condiciones de marginalidad o desventaja socioeconómica, riesgo psicosocial y desintegración familia.

Se puede apreciar la necesidad de acogimiento de los niños y niñas desde los inicios de su creación. El recorrido breve de su historia nos cuenta que desde 1911, el Internado No. 17 ha recibido a la niñez necesitada de servicio asistencial, apoyando su formación académica, cívica, artística y deportiva. Pretende ofrece a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, elementos para desarrollar en su difícil vida, apoyándolos con el aprendizaje de oficios adquiridos en los talleres vespertinos. Al permanecer dentro de las paredes de esta escuela cinco días,

viven y se relacionan con adultos ajenos a su familia y compañeros más que en otro sistema educativo.

El internado Madero siendo uno de los internados sobrevivientes en el país que aún se encuentran en función, brinda servicio asistencial y educativo para los niños y niñas. Da atención a familias dispuestas a la separación física del hogar, como medio y recurso para una mejor situación de vida para cualquiera de las dos partes, familia o alumno. Encuentran al internado como institución educativa adecuada a sus necesidades, que sigue en teoría la misión y visión que se declara en papel el cual expresa:

- Misión: Somos una institución que ofrece servicios educativos y asistenciales de calidad a menores en situación de desventaja económica y social con la finalidad de contribuir al desarrollo de sus competencias.
- Visión: Ser una institución a la vanguardia en calidad, que satisface necesidades asistenciales integrales, constituyéndose así en el crisol que habrán de integrarse amor, respeto, honestidad, diálogo, responsabilidad y belleza potenciando el desarrollo de competencias en los menores y en consecuencia fortaleciendo el futuro del país.

A pesar de que la historia del internado como institución abarca ya 100 años atendiendo necesidades específicas, podemos apreciar que la visión y misión incumben y se incluyen a los objetivos de Jomtiem (1990) al pretender dar atención a grupos desasistidos, pobres, niños trabajadores y en situación de desigualdad. Concordando también según lo señalado en Dakar, Senegal (2000), al dar acceso, atención e integrando a los más desfavorecidos y vulnerables: "Internados y Escuelas de Participación Social, servicio educativo dirigido a población infantil que se encuentra en situación de desventaja ocasionada por la desintegración familiar y condiciones de marginalidad entre otras." (SEP, 2009, p.50). De la misma forma expresa la intención de la disminución de barreras de pobreza, desigualdad y exclusión al atender a la población con estas características.

En el proceso de ingreso al servicio de la institución, las familias exponen su situación económica para ser candidatos pero ocultar muchas otras problemáticas no monetarias. En ocasiones las situaciones vivenciales que reportan los padres o tutores no son del todo completas. Suelen omitir precisamente los problemas de disciplina, conducta o dificultades escolares previos con tal de ser acreedores a un lugar como becario. Ya perteneciendo a la matrícula, las dificultades emocionales, culturales, personales y/o sociales resultantes de la situación familiar se van conociendo a través de comentarios y las propias conductas de los alumnos durante su estancia por uno o más ciclos escolares.

Los alumnos naturalmente una vez que forman parte de la escuela las exteriorizan por medio de sus conductas y actitudes. Uno de tantos casos que podemos ir descubriendo mientras aquí ejercemos la labor docente, es por ejemplo el de la vida de Lupita (1). Ella obviamente no ha sido la misma desde que su mamá murió hace casi ya un año, su padre ha decidido casarse nuevamente y su futura madrastra ha influenciado en la decisión de mantenerla internarla junto con su hermano menor. Logrando la aprobación de su nuevo esposo, solo espera los días lunes para que el internado tome la responsabilidad de toda una semana del cuidado de quienes no son sus hijos y de los que no desea responsabilizarse.

En otro caso, Carlitos espera no muy convencido los días de escuela. Entiende que es la única manera en que pueden salir adelante él y su mamá, sin embargo no se siente a gusto con la situación de permanecer lejos de su casa. Su mamá trabaja todo el día incluyendo los fines de semana desde que su papá los abandonó. Por eso Carlitos se queda a veces con alguna vecina, si no hay otra opción permanece solo, viendo todo el día tele o en la calle con amigos. A pesar de estar consciente de la necesidad de su permanencia en el Internado, su conducta dentro no es muy buena y constantemente tiene reportes de todas las áreas de la escuela.

(1) Todos los nombres mencionados han sido modificados cuidando el anonimato.

Para Laura, el internado es su casa desde primer grado, ella junto con su hermana están bajo la tutela de una pareja mayor de edad, sus abuelos maternos. Su mamá siendo madre soltera las abandonó a su cuidado, ellos hacen todo lo posible por brindarles una educación que las prepare para el día que tengan que sobrevivir solas. Daniel en el internado ve con recelo acercarse el fin de semana y no se diga las vacaciones, sabe que tendrá que regresar a casa donde está expuesto a violencia intrafamiliar. María, regresa al internado siempre con un grado de anemia considerable, ya que en su casa la economía no es favorable para brindar una alimentación balanceada por la cantidad de integrantes, y ella sabe que el fin de semana deberá trabajar con sus padres o quizá venda chicles en alguna esquina. Estos son algunas situaciones de los muchos casos observados como docentes. Algún elemento distinto o en aumento, pero en general los ejemplos descritos, son en parte los perfiles de vivencias reales y situaciones familiares que experimentan.

La vida emocional de los menores no se encuentra registrada en los expedientes personales existentes en el área de trabajo social del Internado. En esos papeles solo encontramos generalidades de su situación económica, ubicaciones y contactos de referencia, estados de salud y algunos ligeros reportes psicológicos. Siendo Trabajo Social un área que resulta determinante para la aprobación y asignación de ingreso, evalúa mediante un proceso de selección si se considera al niño o niña acreedor del servicio asistencial. Cada familia que solicita la incorporación para uno o máximo tres hijos debe comprobar dificultades como ausencia física que impida su cuidado y carencia económica, principales factores para poder asegurar un lugar en la institución. De esta forma llegan a ser acreedores para recibir apoyo del Estado y se convierten en becarios del servicio asistencial y educativo.

Siendo esta la situación del terreno donde se desarrollará la propuesta de acción, pasemos al esclarecimiento de la problematización resultando necesario destacar los múltiples aspectos vinculados a la situación elegida. Mediante la reflexión profunda sobre los elementos y perspectivas que influyen, resulta ser uno de los

más relevantes, la procedencia del individuo. Nos referimos a las características de la familia de la cual proviene y que es la que forja los cimientos cualquiera que estos sean, sobre la calidad, cualidades y capacidades tanto de socialización como de convivencia entre otros aspectos. De acuerdo a las observaciones y experiencias, desafortunadamente resultan ser no muy favorables en algunos casos y son a la vez el principio de la problemática. Consideremos brevemente el elemento familiar y la forma en que afecta la situación de internado.

La familia como “marco en el cual se establecen las bases futuras del desarrollo del niño” (González y Guinart, 2011, p.30) ofrece modelos iniciales con los cuales se relacionarán durante su permanencia en cualquier espacio: calle, amigos o escuela. Esto es porque la organización familiar influye sobre nosotros desde el día en que nacemos imprimiendo conductas que posteriormente trasladaremos a otros ambientes como es el escolar. Siendo el origen de los tipos, estructuras y formas de interacción que los niños y niñas manifiestan en las diferentes áreas que integran la institución que es el internado Madero, es preciso entender este elemento de procedencia.

De la estructura familiar, se trate de unión legal, unión consensual, familia nuclear, familia extensa, familia reconstituida a partir de una nueva unión, mujer u hombre solos como cabeza de familia o grupos de crianza ya sea adopción, acogimiento, o custodia legal como menciona y clasifican González y Guinart (2011), esta múltiple variedad de estructuras las podemos encontrar como origen de los alumnos de esta escuela. Las experiencias de vida familiar de los alumnos que aquí se encuentran, suelen ser a su corta edad, muy difíciles. Algunos han vivido conflictos, que muchas personas a lo largo de su vida jamás experimentarán o experimentaremos.

No solo las condiciones económicas y culturales de la familia de procedencia se ven reflejadas en los conflictos, sino la situación socioemocional que es un factor poco considerado y tratado por los docentes debido a las complicaciones que puedan significar. Sin embargo este aspecto es relevante y enmarca las vivencias y la problemática del internado puesto que “...[]se ha tomado conciencia de la

importancia que tienen no solo los aspectos cognitivos, sino también las emociones y afectos del alumno, para lograr el desarrollo integral de los más jóvenes...” (Díaz, 2011, p.75). La formación emocional pasa desapercibida algunas veces hasta para la familia, no es de extrañar que para la escuela resulte ya no digamos importante sino apreciable a pesar que resulta inevitable que como factor influya en los resultados de la práctica docente.

Repasando el proceso de la formación emocional de los niños y las niñas, la familia sigue siendo su primera fuente de experiencias, conocimientos y afectos que determina personalidad y formas de interacción. Mientras que en la escuela constituye el segundo espacio socializador y por supuesto el lugar como institución formal de donde adquiere conocimientos y actitudes (González Merino, 2011). Si la familia constituye el entorno natural para el desarrollo emotivo del niño, ¿Qué sucede con aquellos que son apartados por necesidad de la misma, situación que se manifiesta en un internado? ¿Cómo las instituciones escolares toman el control o se deslindan sobre las formaciones que le corresponderían a la familia?

De la familia obtienen la satisfacción a las necesidades primarias de alimentación, cuidado y protección, pero también es el medio de donde obtienen estimulaciones sensoriales, hábitos, valores y normas. Al mismo tiempo van formando los elementos como el autoconcepto, autoestima y el sentimiento de eficacia que integran del desarrollo socioemocional. Y son precisamente estos elementos quienes afectan o favorecen las habilidades sociales y de convivencia.

Los factores socioemocionales impresionan positiva o negativamente en la práctica de las habilidades sociales, estas últimas reconocidas como

[...] las habilidades sociales como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactorias” (Monjas, 1993, p. 29) Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables. (Monjas & González, 2000, p.18)

Ambas, el desarrollo emocional como las habilidades sociales son manifestaciones necesarias para interactuar y relacionarse con iguales y adultos asertivamente. Originalmente son aprendidas y desarrolladas en la familia por lo que como internado dejan en gran medida esta responsabilidad por características de la escuela en nuestras manos.

La enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela es una importante institución de socialización proveedora de comportamientos y actitudes sociales; el aula, el colegio, es el contexto social en el que los niños pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los adultos, de forma que se convierte en uno de los entornos más relevantes para su desarrollo social y, por tanto, para potenciar y enseñar habilidades sociales al alumnado.(Monjas & Gonzalez, 2000,p.15)

Albergando a estudiantes determinados cultural y socialmente por situaciones de riesgo, desventaja económica y social, el Internado define el trabajo diario para estos a niños y niñas dando por hecho el desarrollo de los puntos mencionados como algo natural, hasta espontaneo y con bases suficientes. Sin embargo las formas de convivencia e interacción son conflictivas y difíciles, se señalan conductas y se condenan sin ofrecer alternativas. Lo relevante y mal orientado es la importancia que se le da a lo asistencial y curricular, sin tomar en cuenta la sistematización y el fomento de pautas conductuales de convivencia. Curiosamente existe sorpresa cuando se aprecian resultados estadísticos de bajo aprovechamiento y alto índice de indisciplina.

En reconsideración de las funciones como internado, requerimos un soporte para un desarrollo psicológico sano que González (2011) reconoce como la necesidad socialización en conductas básicas de comunicación dialogo y simbolización, clima de afecto y apoyo social, estimulación para la relación con su entorno físico y social, apoyo para entrar en contacto educativo. Ya que el haber ignorado y dejado pasar por alto todo esto, se ha convertido en origen de nuestra problemática escolar.

Influyendo a la cuestión cognitiva, los problemas de conducta constituyen un ambiente poco propicio para sus intentos de mejora. Se ha trataron de atacar y

dar solución a cuestiones de aprendizajes y de aprovechamiento escolar, obteniendo poco o ningún resultado contundente ni permanente. Al paso del tiempo emplearon estrategias poniéndolas en práctica en la totalidad del centro de trabajo con sistema de puntajes o recompensa que no han surtido efecto. ¿Qué es lo que los maestros pasamos por alto en ese proceso educativo dentro del internado? ¿Qué es lo que los alumnos no encuentran en ellos que la atracción de lo novedoso no es suficiente para empeñarse haciéndose participe activo de los mismos y se desvía en la provocación y reacción ante conflictos y discusiones?

Se habla del fracaso de los alumnos por sus dificultades como lentitud, distracción, apatía, la dispersión, la falta de atención y retención, el aburrimiento y el desinterés como limitaciones en su aprendizaje (Mourduchowicz, 2004). Sin ir al origen del conflicto y ni tomar la responsabilidad compartida, no se les responsabiliza a los niños y niñas en su papel de estudiantes y ni los profesores como mediadores. Sin tomar juntos las riendas, los docentes se han limitado a señalar, enseñar y obtener resultados a duras penas mediocres:

En una tarde común en el internado, dentro del aula todo se detiene por el inicio de una discusión, Daniel se sintió agredido verbalmente por su compañero de junto y empieza una batalla campal; Sofía distrae la clase porque al pasar una compañera se burló de sus dibujos de geografía; Carlos molesta a menudo varios de sus compañeros buscando interacción, atención y reconocimiento de cualquier forma; Jonathan es amenazado con visitar la dirección por milésima vez por ser cómplice de sus únicos amigos, ávidos de travesuras; Katia es reprendida por contestarle groseramente a una prefecta. La lista se vuelve larga e interminable. Constituyen conflictos que dejan inconformidades y sentimientos de injusticia ocupando su mente. Continúan con sus conductas que suelen empeorar pues resultan las únicas formas sociales que conocen: la agresión y la autodefensa.

¿Cómo podrían tener logros académicos si su mente divaga en su conflicto?
¿Cómo puede tomar valor para participar en clase y en proyectos sintiéndose minimizado y evidenciado cuando se expone a si mismo frente a sus compañeros?

¿Se arriesgará a ser señalado si equivoca la participación? ¿Podrá no ser cómplice de alguna travesura, sí no sabe otra forma de relacionarse? ¿Cómo puede no darle importancia ni prioridad a la valoración que tiene el otro de su propia persona cuando nadie le enseña a autovalorarse en un principio? ¿Cómo le permitirá relacionarse sanamente si no sabe quién es él y sus capacidades? ¿Puede interesarse en los logros académicos si no se siente reconocido ni apreciado? Toda estrategia para elevar el nivel educativo orientado a contenidos sin atender estas demandas, sonará ante esto con pocas probabilidades de lograr su objetivo y se ha demostrado en la práctica.

Los niños y niñas de familias con desventaja social y económica separados del seno familiar e ingresados a esta institución como se ha mencionado, dentro se encuentran con un mundo escolarizado con formas muy específicas asimilables durante su estancia. La escuela considerada como segundo espacio institucional para la transmisión de conocimientos y preparación para la vida, incluyen el conocimiento de normas legales y legítimas (Bleichmar, 2008). Entonces relacionándolo al tiempo de estancia dentro de la familia, el internado se ubica como el principal agente formativo de los alumnos y alumnas debido a cuestiones evidentemente de tiempo y espacio compartido en comparación con una escuela regular.

Siguiendo la visión y misión expuestas, los resultantes tanto de la preparación educativa como de la formación para la convivencia entre otros, debieran ser más notorias y significativas por ser el resultado de la estructura y la organización institucional expresadas. Sin embargo ante el cuestionamiento y reflexión de qué tan efectivo resulta el proceso educativo brindado como institución, junto con la formación social necesaria en ausencia regular de la familia, los resultados que día a día comprobamos, vivimos, experimentamos y hasta sufrimos, demuestra una débil eficacia y efectividad. Concluyentemente las respuestas ante los planteamientos formativos, le corresponden el mayor peso de acción al internado en cuanto a la formación tanto social y académica por razones de tiempo y espacio en la vida del alumno.

A pesar de ello y lo que se manifiesta en la visión y en la misión, los planteamientos se van diluyendo en las realidades. Durante el proceso son suplantados únicamente por la actividad curricular exclusiva y su cumplimiento descuidando la confirmación de los valores expresados y la convivencia e intercambio social que se requiere. Como resultado ha obtenido una coexistencia complicada entre la población escolar. Se provocan formas de subsistencia en el ambiente como exclusión, discriminación y casos de aislamientos entre los alumnos por no poderse integrar a las dinámicas diarias. Sin saber cómo aprender en este medio del internado que puede parecer y ser hostil, la personalidad del estudiante:

Está abandonada a sí misma, reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener. Nadie la introduce en el mundo ni la ayuda a asociar las preguntas que se hace con la historia de los hombres. Si lo consigue, pese a todo, es en medio del más completo abandono, sin poder intercambiar nada con nadie ni descubrir esa semejanza esencial entre los hombres que permite, a través de la confrontación con la cultura, escapar de la soledad. No puede nunca descansar en nadie que la reconozca como esencialmente similar a él, pese a las diferencias inevitables; nadie le prepara un sitio ni le ayuda, durante un tiempo, a sostenerse en él en pie. (Meirieu, 2003, p.11)

Por lo tanto contemplamos día a día que como docentes no logramos fincar las suficientes bases formativas necesarias de competencias sociales aplicables en beneficio de las vivencias internas de los becarios. Suelen tener experiencias solitarias educativas y sociales de las que la función docente debiera responsabilizarse. En cualquier caso, a favor o en contra, el papel del profesor resulta determinante puesto que resulta ser el adulto formativo y el ejemplo más cercano para los alumnos.

No pocas veces se ha escuchado la frase en tono de frustración y en calidad de excusa liberadora, que expresan docentes de escuelas regulares: “Todo lo que logro en la formación de los niños durante la mañana se pierde en su casa durante el resto del día.” Refiriéndose a valores que creyeron que los alumnos habían aprendido, y que llegando a casa, al experimentar y vivir comportamientos contradictorios terminan disipándose. Al siguiente día habrá que comenzar de nuevo, pareciese que desde cero. Ahora bien, si se encuentran cinco días en esta

institución y pasan dos en su casa, ¿tendríamos la misma premisa como excusa para disculpar aquella formación que no logramos fortalecer? ¿Qué estamos dejando pasar por alto? ¿Se ignora y seleccionamos la postura de indiferencia?

Por ejemplo, la profesora Laurita de escuela regular, procura enseñar y fomentar a todo su grupo valores como amistad, tolerancia, respeto, sobre todo a Juanito pues su conducta es complicada y golpea a sus compañeros muy frecuentemente. Cada día parece lograrlo pero muy temprano, al iniciar una nueva jornada de trabajo, el niño repite las conductas agresivas. Llamando en varias ocasiones a la mamá del niño, va hilando su historia, y entre sombras detecta el detonante del problema. La familia sufre violencia doméstica, el padre golpeador es la imagen y vivencia que Juanito sufre y aprende como forma de interacción que el niño reconoce como normalidad. Planteando algo más que un simple olvido de lo enseñado, la profesora se cuestiona la forma y la estrategia con la que aborda ya no el efecto, sino la problemática con más profundidad en apoyo para la situación en aula.

Esta problemática y más, que componen las formas de interacción en escuelas regulares se ven acrecentadas en el sistema de internados afectando en mayor medida a los alumnos ya que ellos pasarán cinco días en incertidumbre. Pueden ingresar el día lunes con la experiencia de discusión del día domingo sin saber si se resolverá o la forma cómo se resolvió. Sin aprender procesos de resolución de conflictos por no contar con el familiar adulto durante tiempos regulares y sin la oportunidad de que se brinden modelos de convivencia, sus decisiones y personalidad, son en gran medida la manifestación y resultado de lo aprendido en la escuela, más que del hogar. Entonces ¿qué estamos enseñando?, si los resultados no son muy alentadores.

Aun así, la procedencia de la familia y sus características, como se ha mencionado, no dejan de ser parte de los porqués de sus conductas y actitudes. Sin embargo, como docente, en vez de tomar estas historias como punto de partida para la búsqueda de estrategias que beneficien el actuar educativo, es común que se ignore o se desconozca de la procedencia. En muchas ocasiones

sólo se espera que se cumpla el tiempo de ciclo escolar para que el alumno conflictivo pase a ser responsabilidad de otro docente. O en su defecto, sin poder controlar estas conductas y actitudes, el profesor transfiere en casos muy específicos, al niño etiquetado como problema a la autoridad siguiente, la dirección del plantel.

La respuesta como institución ante este tipo de alumnos es la exclusión: presionar al padre o tutor invitándolo a que se lleve a otra escuela, o condicionar su permanencia mediante la asistencia regular de instancias de tratamiento psicológico. Como último camino si las dos primeras no dan resultado será la instrucción silente de completa indiferencia o aislamiento del alumno con el objetivo de evitar conflictos y roces de los cuales por lineamiento el trabajador será el único afectado o cesado. Entonces, aunque la misión y visión enunciada y reconocida por la institución menciona valores y reconoce como deber el logro de calidad educativa, terminan siendo buenas intenciones plasmadas en papel.

Tampoco se manifiesta el acompañamiento que se presume, el que el docente sea quien cuide, proteja y eduque en el proceso de crecimiento e integración social, puntos reconocidos como funciones de la escuela (González, 2011). Pareciera que por obviedad de la teorización de misión y visión del internado se le confiere esta función de acompañamiento y transmisión de habilidades sociales para la vida diaria, sin embargo este hecho está lejos de realizarse y considerarse tal. La función asistencial ha cobrado el punto primordial, respondiendo a las necesidades alimenticias y de salvaguarda como objeto de cuidado esperando que los valores mencionados resultaran espontáneos en consecuencia.

Situación por supuesto que no se cumple al no reconocerse en la práctica docente como responsable y con el compromiso de actuantes en esa formación. En este tipo de intereses como es la salvaguarda y atención asistencial, orienta desgraciadamente la función educativa de la institución en un primer momento. Pareciera que mientras estén alimentados, no sufran algún accidente que afecte físicamente y se les proporcione una enseñanza aun sin verificar el aprendizaje, el

trabajo está hecho. Pues el aspecto curricular absorberá el tiempo desatendiendo aspectos formativos en estos niños de especial vulnerabilidad.

Esta debilidad se halla como habíamos derivado de su situación de interno. Las cuestiones de relaciones sociales y habilidades de convivencia que resultan por un lado debido a las características de la familia de procedencia, llevan consigo conflictos conductuales o insuficiente preparación. Mientras que por otro lado, el docente sin hacerse responsable consciente de este aspecto sigue tomando las cuestiones curriculares y académicas como única prioridad. Dando por entendido que los estudiantes traen consigo la preparación necesaria y suficiente para interactuar y convivir armoniosamente lleva a producir vivencias difíciles que pueden desembocar en desigualdades discriminación y hasta exclusión social por las formas de relacionarse: discusión, agresión o aislamiento (Monjas, 2000).

Sin tomar en cuenta que como individuos fuera de un grupo familiar, requieren satisfacer necesidades emocionales y sociales, las dificultades de disciplina y convivencia se atienden como un asunto aislado sin atender su origen. Requiriendo de modelos permanentes de los cuales continúen aprendiendo estabilidad, expresión y relación emocional, participación y autonomía progresiva, para llegar a ser incapaces de relacionarse de una mejor manera y tomar decisiones cada vez más asertivas, así como defenderse del peligro (González, 2011). En este sistema educativo de internado es necesario que se compensen los pocos lapsos de presencia familiar brindando modelos sociales mientras que el sujeto se torne activo en actividades de desarrollo académico.

Resulta necesario incluir formas positivas de convivir y formar parte del colectivo reforzando el reconocimiento de sus propias capacidades y las del otro, con quien toma parte de las actividades cotidianas, durante las veinticuatro horas, los cinco días de la semana. Estas formas crearían un ambiente de aprendizaje enriquecedor y de confianza, un giro necesario contrastado el que actualmente se vive sin una valoración de intercambio y acción conjunta de los alumnos. Esta forma de vivir la función educativa por mucho tiempo ha constituido una barrera que trasciende la situación social de los estudiantes, inhibiéndolos en el papel de

sujetos de aprendizaje con posibilidades de participación, orillándolos a la posición de sujetos de enseñanza.

El autodescubrimiento del alumno, lo que es capaz de hacer, lograr e intercambiar en cuanto a conocimientos y experiencias de manera favorable, es una cuestión que se ha descuidado o se suprime en pretensiones de lograr una homogeneidad que lleve a una supuesta acción educativa controlable sobre todo en situaciones de disciplina en el internado. El ignorar al alumno como individuo y el intento de suprimirlo para facilitar el proceso de enseñanza ha provocado que en una búsqueda de satisfacer necesidades de reconocimiento, interacción y convivencia, algunos alumnos provoquen situaciones de conflicto para llamar la atención y obtener el reconocimiento que necesitan.

El docente al coartar las participaciones del grupo por cualquier condición de aprendizaje, discapacidad, conducta o actitud “indeseable” que presenten, ha inducido al resentimiento y provocando conflictos de convivencia e interacción llegando a afectar a la totalidad del grupo. El obstáculo reconocido que son las acciones docentes insuficientes para que el alumnado fomente el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia, genera una práctica educativa poco propicia por no lograr ambientes educativos adecuados para el intercambio social armónico que beneficien el aprendizaje.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se restaura en las dinámicas que construyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Duarte, 2003, p.6)

Por lo tanto la situación individual junto con los intercambios y las dinámicas de interacción deben ser de observancia principal puesto que en conjunto trasciende y determina la efectividad educativa. La muestra de que son determinantes estos

factores la podemos percibir en el poco avance educativo generalizado y manifiesto en los resultados académicos como plantel que registra este internado.

Descuidando estos aspectos en las aulas, nos hemos permitido evaluarnos únicamente por los resultados que se obtienen de aquellos favorecidos por su naturaleza o por condiciones sociales familiares convenientes. Son ellos a quienes aplaudimos y por quienes nos aplaudimos a pesar que su logro tiene más que ver con sus particularidades que con nuestra acción profesional. Dejamos atrás y hasta provocamos la discriminación y aislamiento de aquellos cuyas capacidades académicas y sociales no logran alcanzar los estándares establecidos, y que si requerirían de nuestra práctica educativa. Es decir, alabamos “nuestros” logros y señalamos “sus” fracasos.

Sin embargo los factores que implican su supuesto fracaso, hablan más de nuestro propio fracaso y abandono hacia ellos. Pero también dentro de esos estándares valorados, además del académico, se incluyen el conductual y social. El alumno “bien portado” que todos aprecian y es amigo de todos es “nuestro” orgullo y el “chico problema” que nadie tolera pues, es “su problema”. Así, definiendo las relaciones interpersonales y la forma en que se manifiesta la cultura escolar educativa se incluye el Internado Madero. Se puede entender las posibles causas de la problemática que genera la propuesta mediante el análisis las barreras de participación y el aprendizaje que se observan y dan guía a las líneas de acción y objetivos de transformación.

Siendo que el contexto social “...tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa...” (Vygosky, 2004, p.9), tanto el clima y como la cultura escolar se convierten en un factor que determinante en formación ya sea intelectual como psicosocial. No tendríamos en consecuencia que lamentarnos de las manifestaciones de estos dos aspectos puesto que son en buen grado resultado de lo que en nuestra función realizamos o no realizamos. Sería prudente evitar señalar como “culpables” de las situaciones escolares conflictivas a la familia, quien le dio “buena” o “mala” educación y recomendable entonces el

replanteamiento que recupere la concientización de responsabilidades y participaciones de la comunidad educativa.

En cuanto al clima institucional se "... [] Hace alusión a la manera en que se entretujan las relaciones interpersonales, que dan como resultado un ambiente relativamente estable de trabajo." (Fierro, 1999, p.30). Junto con la disposición personal, ambas integran características y marcan realidades dentro y fuera del salón ya que un ambiente "pesado" de trabajo influirá en el desempeño laboral. Estas particularidades pueden favorecer o al contrario, como menciona Serfín (1998), ya que conforman significados y valores compartidos que integran la cultura escolar. Entonces tanto el clima institucional como la cultura escolar, constituye en el internado como en cualquier escuela regular, el ambiente socioeducativo donde se interactúa y del cual el niño aprende.

Ya en la definición de la problemática y bajo este argumento, los resultados de los instrumentos aplicados y las observaciones a los docentes determinan y puntualiza las características propias del clima y cultura escolar en el que viven y aprenden los niños y niñas del internado. Como su producto consecuente, las barreras que se manifiestan entendidas como: "Aquellos aspectos de la organización y funcionamiento del centro educativo que incapacitan, que impiden el desarrollo personal y que niegan a algunas personas a la posibilidad de obtener un provecho similar a los demás" (Barrio de la Puente, 2009, p.20). ¿Cuántas veces se ha pedido y hasta exigido resultados favorables sin considerar cualquier tipo de barreras existentes? ¿Cuándo los elementos que se ofrecen constituyen limitantes en vez de apoyos? es como invitar y dar el toque de salida de una carrera de obstáculos amarrando previamente una roca a su pie.

Sin el empeño en determinar las dificultades e impedimentos que limitan el crecimiento y efectividad como alumno, docente o escuela, el esfuerzo docente tendrá poco resultados. Si se toma conciencia a partir de los mismos en esfuerzo orientado hacia la disminución de las barreras encontradas en la búsqueda de la calidad del quehacer docente, siendo responsables directos para la posibilidad de un cambio educativo.

En el intento por detectar esos impedimentos, se aplicó un instrumento de evaluación (anexo 2) para determinar la apreciación de la actividad general en el internado. En el registro específico del grupo del profesorado que interviene directamente en la formación del estudiante se aprecia la cotidianidad colmada de requerimientos administrativos. Parece olvidado el discurso de motivos personales emotivos, quedan suplidos desafortunadamente por el acto mecánico y la instauración de tradiciones y costumbres áulicas y escolares.

Las barreras como comunidad educativa resultantes que se detectaron son:

- La falta de conocimiento y la aplicación de reglamentos internos por el general de los trabajadores de la institución.
- El poco impulso e invitación a la innovación y preparación continúa para la transformación y mejoramiento de las actividades.
- No brindar suficiente apertura y confianza para exponer en colegiado las dificultades que se viven tanto en aula como en las demás áreas.

Los resultados muestran un contexto de interacción entre docentes e institución que requieren de mucho esfuerzo para subsanar. Así como la necesidad de fomentar el trabajo cooperativo, la conciencia de totalidad e identidad que permitan redirigir esfuerzos conjuntos para lograr un ambiente propicio para la educación inclusiva y cooperativa.

En el área docente, las barreras detectadas en la aplicación y análisis de instrumentos se detectan:

- La falta de interés por auxiliar a los compañeros en su práctica.
- El poco reconocimiento obtenido por los maestros de sus compañeros y la autoridad inmediata.
- Planeación de actividades y selección de objetivos considerando invariablemente una homogeneidad en el grupo
- Evaluación esmerada en la homogeneidad.

- Las capacidades de los alumnos y alumnas no son consideradas como centro de la actividad de enseñanza y son ellos quien debe adaptarse a ella, causando con ello discriminación y exclusión.

Se aprecia la apatía por las consideraciones de trabajo docente, manifestado concretamente en seguir un curriculum establecido institucionalmente y no las capacidades y características de los estudiantes, generando factores desprovistos de apoyo. También observamos el establecimiento de secuencias y estrategias de trabajo sin considerar las capacidades, ritmos ni estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, haciendo del docente el centro de la actividad de enseñanza. Los estudiantes son considerados quienes deben adaptarse a la actividad de enseñanza y si bien la evaluación comprueba aprendizajes y logros se puede cuestionar que tanto se revela el avance realmente. Los resultados de este ejercicio manifiesta la necesidad de reconsiderar una transformación encaminada a convertirse en figura de apoyo y acompañamiento en el aprendizaje, y no solamente ser actor de la enseñanza logrando así mejores resultados.

Como podemos apreciar, son amplias las barreras de participación y aprendizaje que encontramos tanto como comunidad como particulares. Siendo complicado y ambicioso que una sola propuesta de investigación-acción diera atención a todas ellas. Por lo que ante todo lo descrito y analizado queda finalmente la selección de las barreras para el aprendizaje y la participación ante la problemática de un crecimiento en solitario o conflictivo entre los alumnos que afectan finalmente la actividad educativa. Se consideran como prioridad y objetivos factibles las barreras docentes que influyan directamente sobre la problemática de desarrollo emocional y habilidades sociales.

- 1.- Planeación de actividades y selección de objetivos considerando invariablemente una homogeneidad en el grupo
- 2.- Las capacidades de los alumnos y alumnas no son consideradas como centro de la actividad de enseñanza y son ellos quien debe adaptarse a ella, causando con ello discriminación y exclusión.

3.- La falta en el fomento del desarrollo de habilidades sociales y de convivencia.

Las dos primeras refieren la necesidad de transformación de la apreciación y acción de mi práctica docente, la reformulación de la postura y función como actor del proceso de enseñanza y aprendizaje. La tercera es una de las barreras que se presenta en un alto porcentaje los alumnos del internado, sobre la cual la propuesta entrará de lleno bajo el tratamiento de las dos barreras docentes previas. Lo que nos lleva a la formulación de la pregunta sobre la cual se lleva a cabo esta investigación-acción y del cual se genera una propuesta de intervención. Dicho cuestionamiento revela los objetos de estudio, los aspectos y relaciones subordinadas que se examinarán a lo largo presente escrito en la búsqueda de transformación de la práctica.

En la concientización de la necesidad de la búsqueda de mejora constante en nuestro papel de docentes la pregunta en esta investigación-acción es: ¿Cómo el trabajo cooperativo puede fomentar y desarrollar las habilidades sociales y competencias para la convivencia? En la búsqueda de un ambiente propicio que le brinde al estudiante mejores relaciones sociales y convivencia sana que beneficie el desarrollo académico, es mi postura que el refuerzo en el internado de la consolidación del el desarrollo de competencias para la vida en perspectiva plural y diversa, ha de suplir los trabajos individuales e individualistas enfrentando cualquier tipo de discriminación y barreras para la participación y el aprendizaje.

Para atender a la pregunta de investigación enfocaremos en la teoría sociocultural que ya se ha mencionado brevemente, de lo cual también Castillo (2009), hace notar su importancia:

Vigotsky, Wertsch, Feuerstein y Bronfenbrenner nuevamente Actuales en el área de la psicología del aprendizaje. Las personas aprenden en un contexto social, gracias a la interacción social [...] De aquí la importancia que tiene la escuela en su Gestión Curricular: Proveer experiencias a los estudiantes que les permitan en forma efectiva desarrollarse integralmente. (Castillo, 2009, p.37)

Refiriéndonos al contexto sociocultural de la problemática, los alumnos provenientes de situaciones familiares complicadas, requerirán nuevos modelos de interacción. Ya que podríamos cuestionar ampliamente los modelos y estructuras ya existentes y obtendríamos resultados poco alentadores: ¿Favorecen el desarrollo de potencialidades, habilidades y actitudes sociales de manera positiva? ¿Generan conductas que excluyen o integran? Son solo algunos cuestionamientos sobre las vivencias y contrariedades que se viven muy frecuentemente en la vida del internado, pero sus respuestas afirman la despreocupación por del aprendizaje de formas de interacción positiva. Tampoco se aprecia modelos relacionales en el ambiente educativo que hayan demostrado apoyo para la generación de vínculos emocionales favorables y el fomento al desarrollo potencial académico participativo en alto porcentaje.

Un tratamiento para esta última barrera, la situación del desarrollo emocional y las habilidades sociales existentes requiere elementos que brinden no solo exclusivamente conocimientos, sino factores específicos para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas. Mismos que le permitan participar activamente en la vida social y cultural, posibilitando la adquisición de la autonomía, el autoconcepto y la autoestima como González (2011) menciona como contribuciones de la escuela.

Demos un siguiente paso en cumplimiento de la reconstrucción de la mirada del profesor mediante un recuento de las competencias y objetivos docentes.

1.3 Reflexionar y recuperar. Competencias docentes y nivel curricular de intervención.

La pregunta de investigación planteada ante la problemática de interacciones conflictivas entre los alumnos dentro y fuera del aula fue: ¿Cómo el trabajo cooperativo puede fomentar y desarrollar las habilidades sociales y competencias para la convivencia? Para brindar atención, tomamos como supuesto de acción que al mejorar y ampliar los elementos que intervienen e influyen en las

habilidades y competencias sociales permitirán una mejor relación interpersonal e interacción que facilitarán el acompañamiento entre los alumnos del internado. Finalmente el intercambio de experiencias guiarán el crecimiento dentro y para el avance cognitivo.

Se ha seleccionado el Aprendizaje Cooperativo como propuesta de acción, Monjas reconoce que: “[...] la interacción entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar “ (Monjas & González, 2000, p.13). Ignorando la postura tradicional de las escuelas donde la interacción es vista como desorden y distorsión de clase, se invitará a que el docente favorezca y estructure esta apreciación reemplazando antiguos patrones ideáticos de las acciones en aula por otras más flexibles. Además las interacciones mediadas permitirán un intercambio de conocimientos y extensión de ideas enriqueciendo a la persona.

Freire afirma a este acometido: “es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos construye como estamos siendo” (Freire, 2004, p.19), esta postura es de mi interés. El fomentar experiencias entre los alumnos permitirá reconocer la participación y convivencia social como oportunidad de ambiente favorable para el conocimiento. Conjuntamente un ambiente con tal confianza fomentará la autonomía, el autoconcepto y autoestima haciendo disminuir posturas de discriminación y exclusión. Todo este proceso de transformación de paradigmas no es algo sencillo por supuesto sin embargo “cambiar es difícil pero no imposible” (Freire, 2004, p. 43). Un docente que atienda factores comúnmente ignorados como las relaciones interpersonales, el reconocimiento de la propia personalidad, emociones y autoconcepto, entre otros puede ser un inicio.

Para llevar a cabo el cambio deseado, primeramente se necesita la modificación de la visión y postura del profesor tradicional así como la idea del objetivo de su función que se tenga. Si la posición que se tiene como docente es solo la de transferir conocimientos sin la consideración de factores que influyen, se llega irremediabilmente a la situación problemática como la que aquí se maneja. Pues “...[] enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los

alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (Freire, 2004, p.46). Esta acción de hacer viable el camino para que sea transitada y lograda por los estudiantes retira el papel principal del profesor que ha tenido al paso del tiempo para ponerlo en manos del alumno.

Entonces el paradigma “Yo docente que enseño” y “Tú alumno que aprendes” deja de tener validez y funcionalidad sobre todo en una educación basada en competencias como la que estamos viviendo. Sigue siendo importante el contenido, sin embargo de nada servirá su transmisión y aprendizaje si el alumno no tiene la capacidad de hacer uso de él de manera práctica y eficaz. Puedo aprender toda la teoría y técnica sobre papel del deporte de natación, sin embargo eso no me asegura el que yo sea buen nadador. Cuestionaríamos si se enseña a nadar o se aprende a nadar, lo que aquí importaría sería el aprender a nadar.

De igual forma ¿qué sería relevante, enseñar, aprender o el agua? Tomando como relevancia el aprender y el agua como elemento, deja al enseñar o enseñante en segundo plano. No deja de ser importante el ser guiado puesto que nos sería de mucha ayuda el que alguien con experiencia en el deporte nos orientara y perfeccionara nuestros movimientos en el agua. Solo que la revalorización del profesor en la necesidad formativa de la cultura actual requiere que deje de ser un transmisor para adoptar lo que Tébar (2004) encuentra “la mejor solución” a la complejidad educativa de fracaso escolar, interculturalidad, inclusión escolar y atención a la diversidad: el papel de profesor-mediador.

“El mediador es como su nombre lo indica, un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos....Debemos resaltar su luminosa aportación en los criterios de Mediación que ayudan a ampliar la mirada y descubrir en las necesidades del educando nuevos estilos de interacción, con los que nos adaptamos a su ritmo, carencias y procesos de aprendizaje.” (Tébar, 2004, p.21)

Cabe mencionar que el concepto de mediación tiene bases en la Teoría de la modificabilidad de la estructura cognitiva de Reuven Feuerstein (1990) cuyo importante aporte es la concepción de lo que es la inteligencia. Reconocida como un proceso no como un objeto concreto que tiene o no tiene el individuo, abarca

fenómenos en un camino hacia la adaptabilidad. La inteligencia tendrá que ver con un proceso de adaptabilidad de la situación problemática de supervivencia propia de otros o preservación de un estado mental que se pueda enfrentar en la vida haciendo uso de elementos cognitivos, creativos y motivacionales de manera consciente o con cierto grado de voluntad.

Un individuo inteligente será quien se adapte más fácilmente a la situación expuesta y la rapidez que vaya de situación en situación, en caso contrario tendría un bajo o limitado índice de modificabilidad en procesos o dinámica de cambio. El mismo autor menciona que tiene que ver con los conceptos de Piaget (1970) de asimilación y acomodación de esquemas y la plasticidad de cambios de esquemas ante nuevos estímulos, información y experiencia, un punto de vista dinámico de la inteligencia. Punto relevante es reconocer que Feuerstein asegura que no siempre tenemos el mismo nivel de modificabilidad en todas las áreas, puede ser que en unas se tenga alto índice y en otras bajo.

Aquí el nivel bajo de modificabilidad o dificultades de aprendizaje en cierta área o cuestión tendrá que ver con la forma de interactuar con su medio: “Muchas de las dificultades que la gente encuentra en las áreas académicas, en particular, y en la vida, en general, se deben a una capacidad limitada, pobre o inexistente para beneficiarse del aprendizaje formal o informal.” (Feuerstein, 1990, p.6) es por eso que ante las capacidades restringidas debe de haber alguien que proporcione más oportunidades de acercamiento y apropiación. Llegamos a un punto donde resulta evidente la importancia del papel mediador del docente encargado de proporcionar las condiciones necesarias para enriquecer y proporcionar experiencias cognitivas y sociales de las que se pueda beneficiar.

El enriquecimiento de experiencias del conocimiento que proporcione el mediador ampliará la estructura del comportamiento que no se tenía previamente en su repertorio y asegura lo de otra manera no llegaría a existir sin su participación. Por ejemplo el fomento a las capacidades aquí tratadas en la propuesta que son el desarrollo emocional y habilidades sociales para la convivencia, ambas requieren

de alguien que les acerque a ellas. Si bien las habilidades sociales pueden ser asimiladas, solo unos cuantos lo harán de manera voluntaria y consiente dependiendo de su entorno, pudiendo cuestionar la efectividad de sus resultados. El desarrollo emocional sin un mediador suele ser más complicado que la primera pues factores como autonomía, autoconcepto y autonomía tienen que ver con niveles más complicados del individuo también dependiendo de la situación social familiar.

Las dos capacidades existen en el alumno cuando llega al internado sin embargo su orientación y los bajos niveles de desarrollo causan los constantes conflictos interpersonales. Reacciones de lucha o huida ante la incapacidad de comportarse inteligentemente y lograr una adaptabilidad según concepto del autor, hacen que vivan situaciones y problemáticas en las interacciones y convivencia de aislamiento, discriminación o exclusión en la vida escolar. Queriendo mejorar la calidad de vida del alumno y sus resultados académicos en consecuencia, y que además experimente una situación de bienestar y no solo supervivencia buscaremos ayudar mediante el papel de profesor-mediador con el objetivo de estos dos factores.

La rica, poderosa y diversa influencia de la EAM [Experiencia de Aprendizaje Mediado] en el desarrollo cognitivo, emocional y personal del individuo es la base de modificabilidad, de la impredecibilidad, de la diversificación de los estilos estructurales cognitivos y de los sistemas de necesidades. (Feuerstein, 1990, p.15)

Apreciamos entonces todas las bondades de la mediación que no solo aparece en lo cognitivo, emocional y personal sino que tiene implicaciones de diversificación hacia las diferentes necesidades y niveles de adaptabilidad.

La visión del profesor-mediador ante este manejo no se inquietará por los posibles bajos niveles de adaptabilidad que presenten los alumnos en desarrollo personal y social. Porque siguiendo a Feuerstein afirma la excelente capacidad de plasticidad del individuo sumado a la posibilidad estabilidad, aumento la flexibilidad y la modificabilidad en cualquier condición del individuo por limitado que se encuentre. Sin embargo habría que considerar factores distales etiológicos (Feuerstein,

1990), es decir causales que permitan entender y estructurar el proceso de mediación de la forma más beneficiosa posible:

*Distales - la maduración, genética y condición orgánica, configuración del organismo y niveles emocionales y educativos de los padres y/o de los niños, etc.

*Proximales - es el que consideramos directa e inevitablemente responsable de las diferencias en el desarrollo cognitivo y en el grado de modificabilidad típico de un individuo

Los factores distales pueden llegar a ser ineludibles condiciones adversas y hasta barreras para el desarrollo cognitivo y el grado de modificabilidad. Además la acción del profesor-mediador cuya función entra en los factores proximales es influida o afectada por las mismas. Aun así la experiencia del aprendizaje mediado es un importante factor para la evolución de la modificabilidad humana pues los procesos mentales altos no se dan estrictamente al estar frente a estímulos e interacción. A pesar de la importancia de la experiencia mediada orientada a la progresión, no perdamos de vista la importancia de los factores proximales pues dice Piaget que el ser humano pasa por un cambio pero persevera la naturaleza.

Hablando sobre el desarrollo emocional y habilidades sociales de convivencia que aquí nos atañe, descubrimos que los alumnos en cuestión sufren hasta cierto punto de privación cultural en esta área, lo que nos da la problemática

La de privación cultural por la carencia de EAM se manifiesta por una modificabilidad limitada, reducida o hasta en su total carencia en un área general o específico de adaptación requerida. Indudablemente tal formulación del fenómeno tan diverso de incapacidad nos ayuda a percibir estas dificultades como estructurales y no como alguna etiología distante discreta. Esto nos permite desarrollar los procesos de intervención en acorde con el fenómeno. En un intento de remediar una disfunción particular que está ligada a la falta de modificabilidad requiere que incrementemos la modificabilidad del individuo. (Feuerstein, 1990, p.24)

Esta escases de experiencia mediada por parte de los padres o tutores ha reducido la formación de estructuras de convivencia y causado el limitado número de modelos de respuesta y adaptabilidad ante dificultades relacionales que van

presentándose continuamente. Entonces la afirmación del autor guía el interés y la posibilidad de ampliar la adaptabilidad y flexibilidad (en nuestra intención, la social) existente ya que es un factor distal susceptible de ser modificado mediante la posibilidad de la experiencia de aprendizaje mediado. Obteniendo la oportunidad de ser capaz de accionar positivamente y experimentar convivencias beneficiosas.

El trabajo del mediador será modificar, seleccionar y estructurar los estímulos asegurando que el individuo al cual está dirigido lo reconozca y lo registre. La manera en que los proporciona, el estilo mediador adaptado a “situaciones, condiciones, necesidades y prerrequisitos” (Tebar, 2009, p.84) entran en uno o en varios de los 12 criterios de mediación de Feurestein (1990) que Tebar (2009) enuncia de esta manera:

1.-Mediación de intencionalidad y reciprocidad, donde se hace partícipe de las intenciones del proceso educativo al mediado implicándolo en la experiencia.

2.-Mediación de trascendencia, donde se trata de disminuir la inmediatez de la necesidad y aumentar los criterios de valor, utilidad, permanencia en el tiempo, universalidad y elementos socioculturales relacionando el conocimiento del pasado con el futuro.

3.-Mediación del significado, presentando situaciones de aprendizaje de forma interesante para el sujeto, dialogar sobre su importancia y explicarle la finalidad.

4.-Mediación del sentimiento de capacidad, haciendo que el niño se sienta competente, conozca sus capacidades y sepa de lo que es capaz. Acciones que refuerzan autoimagen positiva por sus logros y éxitos.

5.-Mediación de autocontrol y regulación de la conducta, ejercita a pensar cómo, cuándo, por qué, para qué actúa en un aprendizaje de autocontrol y que frena la impulsividad.

6.-Mediación de participación activa y conducta compartida, marcada por una constante interacción entre profesor-alumnos y entre alumnos. Se fomenta la empatía, el dialogo, la aceptación y la tolerancia.

7.-Mediación de individualización y diferenciación psicológica, ayudando a percibirse distintos y a aceptar peculiaridades. Teniendo en cuenta las formas de expresar diversidades de sentimientos, puntos de vista, estilos de expresión, reconocen características personales que los diferencian y definen.

8.-Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos, aportando mecanismos y estrategias de planificación para la resolución de problemas despertando la autonomía. Creando un ambiente educativo que trascienda la memorización de contenidos al fomentar el pensamiento crítico-divergente permitiendo la formulación de hipótesis y la búsqueda sistemática para el logro de metas a corto y largo plazo propuestas por el mismo alumno.

9.-Mediación del desafío, del reto. El uso de nuevos datos desafiantes añade y hacen de la novedad elemento para despertar la atención y el interés.

10.-Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante, sobrepasando la idea de la limitación humana y creyendo en el potencial del ser humano para su constante crecimiento y maduración.

11.-Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas, que despierta la postura ante la vida y proyección de confianza del éxito ante la sospecha de éxito o fracaso.

12.-Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura, experimentando la vinculación al expresar sentimientos de libertad y la individualidad en conjunto con su identidad amenazada.

Estos doce criterios son elegidos dependiendo de la necesidad que el alumno muestre, es el estilo del mediador adaptando su relación educativa según la situación y el momento. Haciendo uso del acercamiento al alumno que hace nacer la empatía, el esfuerzo del mediador requerirá tiempo y determinación pero sin duda forjará relaciones determinantes para el avance tanto educativo como personal.

El actuar mediático del docente en la propuesta hacia el desarrollo de la convivencia y habilidades sociales debe ser una decisión sostenida puesto que puede generar desgaste o frustración por los resultados que se obtienen o que no se obtienen requiriendo de toda la energía posible y una armadura de amplia paciencia. Además las doce mediaciones de Feuerstein (1990) actuarían sobre nuestro tema de trabajo de forma sostenida no solo en la propuesta sino en cualquier evento cotidiano que la oriente. Un caso por ejemplo, el alumno que arrebatara una goma o cualquier otro objeto cotidiano, puede provocar una guerra o quizá un momento de indiferencia que termina con una reprimenda por caso de inmediatez. Sin embargo el docente mediador hará de este evento una oportunidad de aprendizaje.

De la posible reprimenda haciendo que se regrese el objeto o diciendo “no se hace” y olvidando el asunto, la experiencia mediada tomaría el hecho para hacer del momento un proceso reflexivo que incluya cuestionamientos cortos como: “qué sentirías tú”, “puedes lastimar”, “¿es tuyo?”, “¿lo pediste prestado?”. De los criterios de mediación de los que puede aplicar en el momento orientando al alumno hacia:

- el proceso de análisis de la trascendencia del evento
- darle un significado o finalidad positiva
- darle oportunidad de capacidad de elegir conscientemente otras formas de respuesta de ambas partes

- ofrecer una oportunidad para que conscientemente se autocontrole y regule su conducta
- hacer del evento una conducta compartida que ofrezca aceptación y tolerancia
- la posibilidad de individualización y diferenciación en el actuar de ambas partes con conductas divergentes
- establecer metas y búsqueda de nuevas actitudes de convivencia inspeccionando la parte positiva de su logro
- establecer retos de mejora de su personalidad hacia un camino más efectivo
- hacer conciencia d la posibilidad de cambiar para ser mejores
- fomentar el pensamiento de tener alternativas positivas en las situaciones
- fomentar el sentido de pertenencia y vinculación que favorezca la convivencia y el intercambio.

Podemos apreciar que la mediación hacia el área de convivencia y habilidades sociales además de una propuesta de trabajo, puede tener una gran serie de eventos aprovechables para brindar modelos de acción. Los mediados obtendrían una serie de conductas más apropiadas para relacionar con los sucesos, categorías, hechos y sería capaz de elegir la más apropiada y eficaz. Como mediador se tiene la responsabilidad de ofrecer aumento de factores para tener oportunidad de agrandar los caminos o sistemas de operaciones

Sin embargo la selección de los 12 criterios y la ardua labor del mediador está supeditada también a “Factores ecológicos, históricos y culturales todas determinarán el alcance los cuales los varios parámetros del EAM serán mediados, transmitidos y reforzados.” (Feuerstein, 1990, p.24), es decir a la amplia presencia de diversidad en los estudiantes. Por ese motivo se requiere la diversificación de la mediación procurando que la experiencia de aprendizaje mediado abarque al mayor número de individuos y sus distintos niveles de modificabilidad y funcionamiento.

También refiriéndonos a ejemplos de diversidad encontramos que Feuerstein (1990) nos habla de la privación cultural como la marginación de su propia cultura. El impulso al desarrollo emocional y las habilidades sociales como

elementos han sido relativamente limitados en los alumnos del internado, debido a esto pueden ser considerados con bajos niveles de modificabilidad y adaptación. Pero no podemos considerar como privación total ya el que los alumnos tienen acercamientos de convivencia y experimentados momentos con experiencias emocionales, la privación se refiere a la oportunidad de decodificar las experiencias utilizando la mediación que procese el suceso y sea capaz de registrar, relacionar y categorizar.

Contar con experiencias mediadas en el ámbito social y emocional para encontrar la relación con otras situaciones parecidas permitirán seleccionar modelos de repuestas distintas, más beneficiosas y no meramente reactivas elevando la capacidad de adaptación e inteligencia. Se considera por tanto en la propuesta la importancia de la mediación que tenga en cuenta la diversidad existente para que proporcione oportunidades para disminuir esta barrera para el aprendizaje y la participación.

1.4 Todos somos diferentes. Modelo de planificación en atención a la Diversidad.

Cada cabeza es un mundo, dice la sabiduría popular, por lo tanto un colectivo se puede volver una inmensidad factorial. Un grupo es tan variado como el número de cabezas que exista en él dándole el toque de características sociales, culturales y pedagógicas, necesidades, gustos, motivaciones y dinámicas internas. Esta diversidad existente dice Batanero (2009) “debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéricos, culturales y personales.” (Batanero, 2009, p.32). Entonces un salón de clases también tiene implicaciones de diversidad aunque se le ha dado orientación de trato igualitario en una visión de justicia.

Si se ha tratado con condición de igualdades debemos ampliar dicha concepción no en uniformidad de la practica pedagógica sino en “igualdad en la diversidad” dice el mismo autor. Tratando por lo tanto de atender lo diferente sin hablar de

desigualdades que pongan tinte de discriminación. Ante la diversidad resulta imposible querer tratarla pedagógicamente de manera homogénea y obtener resultados estándar. Rebeca Anijovich (2004) afirma que “dar lo mismo a todos” incrementa el número de alumnos que “fracasan” en los aprendizajes: “Es necesario que en el seno de los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita sin descuidar aquello que se considera común a todos” (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004, p.21)

Tratándose de un internado con niveles de diferencia social y cultural muy marcados, al ignorar sus diferencias, capacidades y puntos de partida ha llevado a generar discriminación hacia los alumnos que no cumplen estándares y aislamiento de los “diferentes”. Aunque el punto común que se pretende en todos es el fomento a la autonomía, ningún hombre es una isla (John Donne, 1572-1631) y los puntos débiles en el camino hacia ella son distintos requiriendo trato diferente y acompañamiento. Un aula heterogénea manifiesta variaciones de inteligencia, aprendizaje y todas las cuestiones socioculturales, por lo que el docente debe planificar mediante estrategias variadas y adaptadas según las situaciones y niveles de los alumnos.

Para efecto de la propuesta por lo tanto se ha considerado la diversidad como principio, seguido el camino que se marca sobre la diferencias de “estilos de aprendizaje, capacidades para comprender, los niveles de desarrollo y aprendizajes previos, intereses, motivaciones y expectativas, procedencia étnica, pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales” (Batanero, 2009, p.37). Sin perder de vista estas orientaciones se seleccionó al cuarto grado como nivel donde se aplicará el presente plan de trabajo, considerando la edad como óptima para que cada alumno pueda llegar a ser un monitor con miras a extender posteriormente a los demás grados de la escuela.

Se seleccionó el grupo 4°C como grupo de aplicación por la cantidad de alumnos y aunque el ausentismo es una realidad inevitable, es uno de los grupos con mayor asistencia. Procedamos entonces a plantear las características diversas del

grupo y el clima socioemocional resultado de las estadísticas y la observación del trabajo durante la clase de expresión junto con sus clases regulares.

El grupo está conformado por veintiséis alumnos de entre nueve a diez años. Doce son niñas y catorce niños, cinco de nuevo ingreso, situación que no muestra conflicto sexista que lleve la discriminación. La capacidad de comunicación en el grupo es muy limitada, conflicto que se agrava con el ritmo de trabajo lento que agota el interés en la jornada. La capacidad de retención de las instrucciones es limitada, resulta necesario repetir más de dos veces la misma indicación sin ser de mucha relevancia su cumplimiento ni el resultado que se obtiene de la misma.

Dentro del trabajo de taller de Dibujo Básico, actividad que les corresponde de base, se identifica el ambiente de trabajo irregular por la generación de diversos distractores como participaciones con poco orden, alumnos de pie sin más motivo que el de buscar discusiones, volumen alto para pláticas y diálogos que muchas veces suelen terminar en conflicto. La falta de cooperación de todo el grupo genera un grado de trabajo individualista y algunos en solitario desorden para el trabajo y el logro de aprendizajes.

Dentro de las relaciones sociales y convivencia, los alumnos experimentan algunos malos entendidos por la poca tolerancia y que los llevan a pequeños conflictos que se van acumulando terminando muchas veces en violencia. Los alumnos de nuevo ingreso suelen ser los primeros actores de estos conflictos en el proceso de adaptación a la escuela, entender las actividades y las nuevas relaciones fuera de casa. Sin quien los proteja, los defienda o medien los conflictos, comienzan el duro camino a la autonomía, proceso que todos viven y muchos sufren.

En el trabajo escolar se observan ciertas debilidades dentro de las actitudes de alejamiento por varios alumnos. Por parte de los docentes se da preferencia por el trabajo individual y la organización por filas buscando el silencio y el orden obsesivo obstaculizando una labor más dinámica. También se observa que

alejando al niño conflictivo: al que habla, al que molesta, al que distrae, a una esquina o en calidad de castigo poniéndolo lejos de sus compañeros junto al escritorio del maestro, se pretende dar respuesta, solución y una supuesta agilidad al proceso educativo que puede ser cuestionada, tanto el proceso como el producto.

Además de manera recurrente, se conservan en la práctica pedagógica métodos de enseñanza vivida en carne propia. El sentido común nos diría que dichas prácticas no podrían corresponder a las necesidades actuales, sin embargo una frase que Sigmund Freud que ilustra dicha situación es: Infancia es Destino, encontrando que los adultos nos encontramos marcados y hasta determinados de una manera u otra por las circunstancias que enmarcaron su niñez, esto conllevaría a comportarse predeterminadamente en la vida adulta, la actividad escolar no es un área exenta de este fenómeno. Son prácticas de las que debiéramos estar conscientes y no precisamente porque hayan sido erróneas y sean señaladas. No todo lo pasado estuvo mal y no todo la modernidad resulta favorable, sino que una evaluación aseguraría la funcionalidad y la adecuación del trabajo a las necesidades de los estudiantes, dejando la pretensión de que aprendan como nosotros mismos aprendimos.

Considerando que cada alumno es un individuo con capacidades particulares, en el presente trabajo se seleccionó el Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (2001) para el reconocimiento de la orientación de la diversidad de estilos de aprendizajes. No se pretende una clasificación y categorización de las distintas formas de aprender que lleven a la separación de los alumnos, sino la concientización del docente sobre los porcentajes existentes para una mejor selección de actividades facilitándonos el acercamiento al aprendizaje que la propuesta que se plantea. El conocimiento del grupo en estas cuestiones permitirán las adecuaciones curriculares necesarias para que el trabajo tenga implicaciones hacia a la totalidad de los alumnos con los que se trabajarán.

A este modelo basado en la neurofisiología y en la psicología se le llama visual-auditivo-kinestésico (VAK) presentado por Dunn & Dunn, (1978) y se trata de tres

sistemas para representar mentalmente la información que obtenemos del espacio circundante y por lo tanto del espacio, contenidos, formas y estructuras escolares. Con los resultados obtenidos para la detección de estilos y ritmos de trabajo (Ver anexo 2) se obtuvo la siguiente información. Se cuenta con diez alumnos visuales con características como:

- Aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera, leer, Foto copias o proyecciones a seguir la explicación oral o tomarán notas para poder tener algo que leer.
- Piensan en imágenes.
- Visualizar nos ayuda a demás a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos.

Están presentes once alumnos auditivos cuyas características son:

- Aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona siguiendo su grabación mental paso a paso, secuencial y ordenadamente.
- El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido.

El mayor número lo encontramos en kinestésicos, aunque no con una diferencia significativa, quince alumnos cuyas representaciones son:

- Procesan la información asociándola con las sensaciones y movimientos, del cuerpo necesitando movimiento para aprender y estudiar.
- Es el sistema más lento por lo que los alumnos asociados a este estilo requieren de más tiempo que los demás.
- Aprenden cuando hacen cosas como experimentos de laboratorio o proyectos.

Observamos que los estilos que resultan del grupo en el sistema VAK se presentan no muy diferenciados, siendo levemente mayor en número en kinestésicos, además que varios de los alumnos muestran preferencia por más de un estilo, por lo que la propuesta contiene atenciones para los tres y procesar la información sin potencializar o dar preferencia solo a uno que constituya potencializar uno e inutilizar otros. Conociendo entonces el orden y el porcentaje de cantidad de alumnos con sus características, se tiene presente de la importancia de que el grupo tiende primeramente al sistema de representación mental kinestésicos y después al visual y auditivo para captar y procesar la información y conocer el mundo.

Este conocimiento nos favorece, el conocer estos resultados permite la adecuación de la planificación, perfeccionar las formas de acercar el conocimiento y las experiencias a los alumnos y a las alumnas detectando, aprovechando y potencializando los estilos antes ignorados para fines educativos. Dentro de las nuevas maneras y estructuras educativas, se pretende considerar estas diferentes formas de aprendizaje y las capacidades con las cuales se apropia el conocimiento partiendo de ellas y no luchando contra ellas, por lo que las características, estilos y capacidades son el inicio de organización y la planeación educativa sin buscar una separación del grupo según sus capacidades, sino para encontrar puntos convergentes e integrando capacidades que permitan un intercambio de opiniones que enriquezca el proceso educativo.

Además del sistema VAK, que implica el cómo se aprende, también se aplicó un instrumento para conocer la predisposición de las siete Inteligencias Múltiples según Gardner (2001) Tabla 1, implicando cómo se crea, quien desde su punto de vista:

Cuestionó la práctica de sacar al individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizará después. En cambio sugirió que la inteligencia tiene más que ver con la capacidad de resolver problemas y crear productos en un ambiente que represente un rico contexto y de actividad natural. (SEP, 2004,39.)

Determinando la amplia variedad de habilidades que poseemos ya sea para elaborar problemas o elaborar productos dentro del contexto comunitario o cultural, Gardner las agrupa en categorías mismas que están consideradas a desarrollar en la propuesta: inteligencia lingüística que usa con efectividad la comunicación, base de toda comunicación; inteligencia lógico-matemática interesándonos por la efectividad y razonamiento adecuado de relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones causa-efecto, funciones y abstracciones, incluyendo la categorización, clasificación, inferencia, generalización, e hipótesis.

Todo ello que permita tomar decisiones y asumir consecuencias; la inteligencia visual espacial para representaciones gráficas, visuales y espaciales para la transmisión de información; inteligencia corporal y cinética para elaborar productos, expresar ideas y sentimientos; inteligencia musical/rítmica en percepción de ritmos, sonidos y tonos que dan ciertos sentidos y significados; la inteligencia intrapersonal que se precisa para tener una imagen y conocimiento de si mismo, dando conciencia de los estados de ánimo interiores, intenciones, motivaciones, temperamento y deseos, autodisciplina, auto comprensión, la autoestima y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.

Por último la inteligencia interpersonal que da la capacidad para entender a otras personas, qué es lo que les motiva, cómo trabajan y cómo trabajar con ellos en forma cooperativa y colaborativa, perciben y establecen distinciones de los estados de ánimo, intención, motivación, sentimientos de otras personas por su expresión facial, voz y los gestos, capacidad para discriminar entre las diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera activa a estas señales en la práctica como por ejemplo influencias a un grupo de personas a seguir una línea de acción.

Aplicando el test de inteligencias múltiples, se identifica que algunos niños y niñas presentan varias inteligencias quedando el siguiente cuadro:

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. EXISTENTE POR GRUPO		
A:	Inteligencia Verbal/Lingüística	9
B:	Inteligencia Matemática	13
C:	Inteligencia Visual/Espacial	5
D:	Inteligencia Cinestésica/Corporal	16
E:	Inteligencia Musical/Rítmica	6
F:	Inteligencia Intrapersonal	14
G:	Inteligencia Interpersonal	10

Tabla 1. Resultados de Inteligencias Múltiples de los estudiantes.
Fuente: Propia

La inteligencia que más se presenta es el cinestésico-corporal, coincidiendo con los resultados VAK, donde el mayor número de niños se inclina al uso del cuerpo como vía de expresión y apropiación. Con estos resultados se orientarán las actividades hacia el movimiento además de aprovechar los resultados de la inteligencia intrapersonal que implican un la capacidad de saber de sí mismo para mejorar su autoapreciación y valoración.

Reconociendo estas las características de los ritmos, los estilos de aprendizaje y las inteligencias de los niños se ha planteado una propuesta que abarca las actividades características de la mayoría como base y además se incluyen de los demás estilos buscando el desarrollo de las potencialidades existentes en todos y no su discriminación. Se plantea una visión pluralista de las dinámicas de las inteligencias reconociendo en ella muchas facetas diferentes, incluyendo y entendiéndose la propuesta a cada alumno considerando que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos que deben de coexistir y complementarse para un mejor desempeño y frente al desafío de la resolución la problemática aquí planteada.

Si bien, el perfil de egreso junto con el desarrollo de estos estilos manifiesta competencias individuales, se buscará la interacción y experiencias compartidas presentando al aprendizaje cooperativo como modelo para dicho logro. Es por tanto prioridad, el dar atención a la necesidad y requerimiento de elementos

básicos de convivencia, fomentar las habilidades sociales elementales que han sido descuidadas como sistema de internado ya que se toma como aprendizaje natural resultante y totalmente absorbido por parte de la familia de origen, sin embargo lo que se puede observar afirma lo contrario.

Como González(2011) expresa, las necesidades de todo niño de estimulación sensorial, exploración y comprensión tanto física como social, adquisición de hábitos y habilidades, interpretación del mundo y adquisición de valores y normas, nos da pauta que permite observar lo que ocurre con los alumnos y alumnas de internado, resultando desventajosa por la situación precaria de espacios de interacción con la familia a quien le correspondería cubrir estas necesidades y brindarle modelos sociales y de convivencia.

Como escuela satisfacemos la función académica sin embargo aún se deja el desarrollo mediado de habilidades sociales como algo que se desarrolla espontáneamente. La cantidad de horas de acompañamiento físico de adultos dentro de la institución es completa en salvaguarda de los niños y las niñas, más la cantidad de alumnos no proporcional a la de los adultos y no permite una interacción más que de unos cuantos dependiendo de las afinidades y llamados buenos comportamientos, excluyendo y discriminando a aquellos con motivaciones y conductas complicadas o etiquetados como niños problemas o los burros, que dejan de ser dignos del tiempo y atención.

Así se formulan cuestionamientos como: ¿De qué manera se da la orientación y fomento de la preparación social? Tomando en consideración que pasa mayor tiempo de interacción con sus compañeros que con adultos, ¿Cuál es el modelo de convivencia que siguen, si el adulto no se hace responsable de su acompañamiento? Por tanto que la presente propuesta también se guía a la reflexión mutua y fomento de habilidades sociales básicas entre iguales por medio de equipos cooperativos en una educación inclusiva, donde la presencia del adulto no sea condición única y exclusiva de orientación. Que el alumno también pueda sentir el acompañamiento y acompañar a sus coetáneos.

Expongamos las consideraciones más a fondo sobre las habilidades sociales y de convivencia, reconociendo el aprendizaje cooperativo como medio eficaz por sus características para este fin.

Tal como se mencionó anteriormente, el conocimiento en una construcción social. En ese sentido, los alumnos tienden a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema. Por esta razón, entendemos que la función docente es estimular el dialogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los alumnos. (Anijovich, Malbergier, & Sigal , 2004, p.41)

Así mismo uno de los cuatro pilares de Delors (1994): Aprender a vivir juntos, expresa la importancia y la necesidad de aprender a convivir. Esta capacidad no se desarrolla por crecimiento biológico, es un proceso educativo y como producto de la interacción social, la cual se puede y debe ser orientada, controlada y desarrollada. Por lo tanto, si como internado los alumnos carecen de presencia familiar que guíe este aspecto, corresponde a la institución verificar su avance. Ambos autores remarcan la importancia del intercambio social como elemento favorable e indiscutible del aprendizaje.

A pesar que esta propuesta no tiene como fin el aumento de calificaciones, se verán favorecidas como resultado del mejoramiento de la capacidad de interacción, de resolver problemas, tomar iniciativas y madurar en las relaciones y conocer la capacidad del otro, planificar y realizar actividades en grupo, adecuar los objetivos e intereses propios a los del resto del grupo, proponer normas y respetarlas, entender y respetar opiniones e intereses diferentes al propio. Como dice Uriz (1999), comportarse de acuerdo a los valores y normas que rigen las relaciones entre personas valorando su importancia resultado todo lo anterior del aprendizaje cooperativo. Esta necesidad de desarrollar la capacidad de convivencia y actitudes sociales, se ven manifestadas en los planteamientos de la política educativa.

Dentro de la reforma integral (2011), como podemos examinar, está contemplada del desarrollo de competencias para la vida y para la vida en sociedad, resulta una

de las prioridades del discurso pretendiendo atender aquellos elementos para pertenecer y actuar dentro de una sociedad:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de 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.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (Plan de Estudios, 2011,38.)

La problemática que resulta en la presente propuesta, expresan problemas en el desarrollo de competencias para la convivencia y habilidades sociales, por lo tanto aunque es imposible separar y delimitarlas de las demás competencias puesto que se entrelazan y actúan unas en consecuencias de las otras como podemos apreciar. Se trabajará el Campo de formación que corresponde al de Desarrollo personal y para la convivencia ya que su perspectiva expresa que:

[...] implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables. Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas serán, en todo caso, la autoestima, la autorregulación y la autonomía, migrando de una visión heterónoma a la

autonomía en la toma de decisiones del conocimiento y cuidado del cuerpo que hacen otros, al cuidado del cuerpo por uno mismo. (Plan de Estudios, 2011, p.54)

El trabajo cooperativo que aquí se manifiesta, es la valoración del proceso en el desarrollo de alumnos y alumnas capaces de trabajar en grupo elaborando relaciones positivas y fluidas con sus semejantes descubriendo y valorando la participación de uno mismo y de todos, intercambio e interacción siendo un instrumento para el desarrollo de las habilidades sociales elementos precisos como: autoestima, autorregulación y autonomía, es por ello que la convivencia resulta ser elemento relevante por la definición que le da al proceso educativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, Johnson, & Helubec, 2008, p.14)

Ahora bien, se reconoce la necesidad de que el sistema educativo brinde las habilidades sociales, pues ellas serán los elementos con que las competencias para la convivencia podrán desarrollarse, unidades que una vez aprendidas se manejarán dentro de competencias sociales que darán la resolución de conflictos y enfrentamientos a la vida cotidiana. Siendo que las habilidades sociales se definen como conductas:

[...] que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social. (Monjas, 2000,p.19.)

Entonces facilitan las relaciones y por lo tanto influyen en el crecimiento emocional e intelectual, las interacciones implican sus productos, lo que intercambian, lo que crean, del discurso que arman en la interacción con el otro y de su validez. Sin la interacción permanente y adecuada ¿cómo podría asimilar o crear el individuo las verdades sociales, su validez o su valor? Foucault lo expresa:

El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando se puede decir el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia en sí. (Fourcault, 1992, p. 31).

Las habilidades sociales adecuadas permiten formar parte de y tomar conciencia de las significaciones sociales es por ello que las destrezas sociales son necesarias para tomar y dar de sí siendo asertivos, causando en su defecto conductas pasivas o agresivas como lo apreciamos en la problemática vivida.

Diferencias conductuales de los tres estilos de relación		
ESTILO PASIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO
Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto	Demasiado, demasiado pronto Demasiado, demasiado Tarde
CONDUCTA NO VERBAL	CONDUCTA NO VERBAL	CONDUCTA NO VERBAL
Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas	Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales
CONDUCTA VERBAL	CONDUCTA VERBAL	CONDUCTA VERBAL
“Quizás”, “Supongo”, “Me pregunto si podríamos”, “Te importaría mucho”, “Solamente”, “No crees que”, “Ehh”, “Bueno”, “Realmente no es importante”, “No te molestes	“Pienso”, “Siento”, “Quiero”, “Hagamos”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?”	“Haría mejor en”, “Haz”, “Ten cuidado”, “Debes estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías”, “Mal”
EFFECTOS	EFFECTOS	EFFECTOS
Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás Se siente enfadado	Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás	Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado

Tabla 2. Diferencias conductuales. Fuente: Caballo en Monjas, 2000

Podemos observar que las conductas enumeradas de pasivas y agresivas se encuentran presentes en las conductas cotidianas de los alumnos del internado. Por lo que se pretende que la propuesta aumente las manifestaciones asertivas aumentando la seguridad de expresar sus ideas, mejorar su comunicación y ampliando la capacidad de compartir hacia un bien común.

La presencia escasa de habilidades sociales provoca la conducta pasiva como la agresiva y constituyen impedimentos para expresar correctamente los pensamientos, sentimientos y deseos dentro y fuera del aula. Resultan de una mala orientación social, la primera como forma frustrada y de sumisión, en la segunda aparece el abuso, la actitud defensiva y autoritaria. El justo medio, la forma asertiva correspondería el nivel deseado y de auto observación en el desarrollo de habilidad social conductual. Además de la asertividad, otros factores que influyen para una adecuada asertividad en la convivencia es el autoconcepto y auto estima directamente proporcional a ella. A un elevado nivel de las dos corresponde mayor asertividad.

Las tres interfieren o apoyan al desarrollo de la competencia social. Monjas (2000), afirma que la competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos:

- a) aprendizaje por experiencia directa
- b) aprendizaje por observación
- c) aprendizaje verbal o instruccional
- d) aprendizaje por feedback interpersonal.

Es por eso que la situación precaria de aprendizaje por experiencia directa u observación en el sistema de internado requiere de refuerzo por aprendizaje verbal, instruccional o por feedback. Este último referente a la retroalimentación por reforzamiento social o su ausencia como respuesta ante un comportamiento siendo el medio más común.

Se pretende dar respuesta mediante la interacción cooperativa para tal fin. Seleccionado las habilidades básicas a trabajar la Lista de áreas y habilidades sociales del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) que Monjas enumera:

<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Sonreír y reír 1.2 Saludar 1.3 Presentaciones 1.4 Favores 1.5 Cortesía y Amabilidad <p>Área 2. Habilidades para hacer amigos</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Alabar y reforzar a los otros 2.2 Iniciaciones sociales 2.3 Unirse al juego con otros 2.4 Ayuda 2.5 Cooperar y compartir <p>Área 3. Habilidades conversacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Iniciar conversaciones 3.2 Mantener conversaciones 3.3 Terminar conversaciones 3.4 Unirse a la conversación de otros 3.5 Conversaciones de grupo 	<p>Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Expresar autoafirmaciones positivas 4.2 Expresar emociones 4.3 Recibir emociones 4.4 Defender los propios derechos 4.5 Defender las opiniones <p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Identificar problemas interpersonales 5.2 Buscar soluciones 5.3 Anticipar consecuencias 5.4 Elegir una solución 5.5 Probar la solución <p>Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> 6.1 Cortesía con el adulto 6.2 Refuerzo al adulto 6.3 Conversar con el adulto 6.4 Solucionar problemas con adultos 6.5 Peticiones del adulto
---	---

Tabla 4. Habilidades de Interacción Social. Fuente: Monjas, 2000

Siendo una lista amplia, en la propuesta de aplicación se enumeran las habilidades más apropiadas para trabajar según los objetivos planteados para la sesión. Se observa que elementos presentes son necesarios tanto para el desarrollo de la autonomía del alumno, meta que se da como alumno de internado, y para el desarrollo del trabajo cooperativo para bien común. Es por medio de ellos y su labor que las competencias para la convivencia se reconocerán y practicarán obteniendo su refuerzo.

Como docente de internado la autonomía es de suma importancia porque mientras más pronto el alumno se haga cargo de sí mismo y de su aprendizaje, garantiza un crecimiento dentro y fuera de la institución. La autonomía es crecimiento del ser, es estar convencido de estar vivo y controlar dicha vida, sus recursos, tiempos y formas. De no esperar a ser grande para ser alguien en la vida, es reconocerse valioso en el mismo instante que se está viviendo. El alumno en el manejo de

educación autónoma deberá aprender a encontrar incentivos e intereses personales que lo lleven a la acción, por supuesto no se exige que las decisiones sean correctas o acertadas, sino que se tenga la responsabilidad de reconocer, aprender y corregir.

Autonomía en el aprendizaje permite elegir, cuestionar, establecer sus propias metas y reflexionar en calidad autoevaluativa sobre sí, sus aprendizajes y su conducta. Es dejar a un lado el paradigma educativo del alumno obediente y el maestro omnipotente y omnipresente en el aula, el maestro que expone, indica y dirige y el alumno que escucha, repite y contesta como le enseñaron en los ejercicios medidos, permite dejar de ver todo aquello fuera de lo determinado por el docente para tomar discurso propio y camino incierto, peligroso y hasta llamado rebelde. Este paradigma subordinado al docente y la incapacidad del alumno, requiere de abandono, la autonomía es un elemento que brindará seguridad y autovaloración para arriesgarse a convivir, sentir y hacerse participe no solo elemento de la actividad educativa, sino de toda convivencia que en nuestro caso como internado se requiere en las diversas áreas y horarios del día.

El maestro por tanto debe de transformarse para ello en el mediador educativo, en un acompañante del alumno en proceso de formación de la metacognición, definiendo ésta como:

[...] conocimiento que se elabora acerca de la condición humana. Describe lo que las personas conocen acerca de cómo funcionan sus propios procesos cognitivos. Se trata de un saber en segundo orden, es decir, un pensamiento sobre el pensamiento, una reflexión sobre los procesos mentales y estrategias que producen conocimientos. (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004, p.34.)

De éste conocimiento del propio conocimiento junto con la autonomía, resulta el tener conciencia de las metas, su establecimiento, el control y la selección del camino para llegar a ellas. Un automonitoreo que los mismos autores refieren, y reflexión de qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende. Corresponderá para esta propuesta el reconocimiento, la validez y la metacognición de las conductas como asertividad, inteligencia emocional,

autoconcepto y autoestima, así como de las seis habilidades sociales básicas enumeradas por Monjas (2000), elementos para lograr las relaciones positivas y desarrollar las competencias para la vida.

¿Cuál sería la diferencia entre un alumno consciente de su metacognición y uno que no es? Pareciera que el segundo en la actividad educativa, se deja llevar reactivamente en procesos conductistas, tomando el puesto de objeto de enseñanza siendo incongruente si así lo colocamos en un trabajo cooperativo. En su lugar el alumno consiente y participativo, se encuentra despierto a sí mismo por el modelamiento metacognitivo y es capaz de saber y reconocer los objetivos, metas, cuidar su avance, verificar los logros y encontrar sus propias motivaciones e intereses así como saber aprovechar sus habilidades particulares provocando el desarrollo de competencias para la vida, como la competencia de aprender a aprender:

El maestro expresa verbalmente las acciones cognitivas necesarias para resolver una tarea de aprendizaje determinada y hace explícitas las razones que lo llevan a efectuar las diferentes operaciones de conocimiento, debiendo luego el alumno imitar aquellas acciones cognitivas explicándolas y aplicándolas a casos semejantes. (Anijovich, Maibergier, & Sigal, 2004, p. 38.)

Se forma como resultado a un individuo creativo, creador y autónomo, abandonando al docente poseedor de las respuestas, formas universales y únicas. Si se logra la metacognición en un alto porcentaje de los alumnos y alumnas dentro de la diversidad del aula en un intercambio cooperativo, en consecuencia transformaríamos las realidades sociales dentro y fuera del aula.

Pretendiendo un cambio de paradigma en procesos, resultados educativos y formativos, es necesaria además, una nueva visión de la evaluación. La Reforma Educativa la considera móvil indispensable, no de fiscalización si no de verificación de avances y elemento para la reorientación de acciones y toma de decisiones que continúen el camino a logros educativos. Además el aprendizaje cooperativo junto con la visión del aprendizaje inclusivo, requiere también una

importante reconsideración del aspecto evaluativo para continuar el encauce de posibles desviaciones de la pedagogía de la diferencia.

No es posible considerar ya procedimientos homogéneos de valoraciones y promociones, ante todo la evaluación debe apreciarse como: “un proceso de obtención de información sobre la forma en que responde los alumnos al currícula” (Ainscow, 2004, p.52). Son los resultados de la evaluación los que guían al docente sobre los objetivos, tareas y actividades, las reorientaciones o su permanencia, siendo un proceso continuo de una práctica normal de la clase en donde se requiere colaboración, la negociación y registro del proceso asegura Ainscow.

Por considerarse una práctica, e necesario reconsiderar el concepto de evaluación. El primer punto es separar concepciones y significados que se han tomado como sinónimos siendo que tienen tiempos, formas y objetivos distintos: evaluación, promoción y acreditación. Al transcurso de la actividad educativa se vio erróneamente como términos equivalentes, aclaremos que son cosas distintas, reiterando que cada una tiene diferentes funciones y actividades. Dentro de una educación inclusiva, se debe ser sumamente cuidadoso en ese aspecto sobre todo porque los objetivos de las propuestas no son directamente evaluables ya que el tipo, grado de aprendizaje tienen como punto comparativo los ritmos y niveles de aprendizaje personales no homogéneos.

Esta modificación causa complicaciones para los docentes acostumbrados a modelos curriculares concretos y cerrados que establecen lo que todos los alumnos deben hacer o saber. El fin de la evaluación, término que aquí resulta primordial, no es clasificar o etiquetar, puesto que dicho evento puede culminar en la exclusión o discriminación de los no favorecidos. La evaluación en la diversidad dice Rosa Blanco (1999), se debe adaptar a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones. ¿Cómo podrían evaluarse con los mismos procedimientos un visual, un kinestésico, un auditivo y un alumno con específicas barreras para el aprendizaje? Curiosamente así ha sido al paso de la historia educativa. ¿Qué

valor puede seguir teniendo esto? Además comenta Muñoz (2000), que la evaluación debe tener cierto dinamismo, que los alumnos y alumnas puedan participar en ella desarrollando la de reflexión y aprender de los errores que suelen vivir.

Apareciendo también la autoevaluación, como un elemento indispensable para la metacognición ya mencionada, así se le da un elemento más para conocerse, guiar su avance, medir sus logros, reinventarse y responsabilizarse de su aprendizaje ya que sus cuestionamientos antes, durante y después de cada tarea se establece un sistema de autorregulación del proceso del pensamiento (Anijovich, 2004). Es el mismo proceso que debe darse tanto en el alumno como en el docente con su práctica educativa, la autorregulación y proceso de evaluación antes, durante y después.

Por otra parte, la promoción y acreditación que tenían validez y reconocimiento del logro del aprendizaje o no del alumno por la traducción de la calificación dejan de tener el mismo significado. En algún momento pudo no darse el aprendizaje en el niño y tener calificación aprobatoria o su contrario, haber aprendido sin que reflejara por cuestiones didácticas o dificultades de otra índole. Ahora en la aplicación de una evaluación no estandarizada junto una autoevaluación, se puede contar con un mayor grado de objetividad en comparación a las prácticas anteriores.

Ahora bien, hablando de las habilidades sociales y de competencias conductuales, ¿de qué manera evaluar? ¿Qué indicadores de la autorregulación y metacognición resultan relevantes? De las seis habilidades, de acuerdo a monjas (2000), se enumeran:

- Para la interacción social.
- Para hacer amigos.
- Conversacionales.
- Relacionadas con sentimientos y emociones.
- Para enfrentar y resolver problemas interpersonales.

- Relaciones con adultos.

Actuando en conjunto, estas seis habilidades buscan en la propuesta lograr relaciones positivas y conductas asertivas en mutua dependencia en las prácticas cooperativas. Para ello seguiremos la base de los cuestionamientos de Anijovich (2004) como parte de la autoevaluación en mirada auto reguladora antes, durante y después de las sesiones, metacogniciones y reflexiones necesarias para aprender a aprender siendo de relevancia:

- Previo:
 - ¿Cómo debo proceder?
 - ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Es el camino correcto?
 - ¿Intento explorar una dirección diferente?
- Durante el Desarrollo:
 - ¿Qué conocimientos anteriores me ayudan a con esta tarea en particular?
 - ¿Qué debo hacer primero? ¿En que orden debo trabajar?
- Después de realizar la tarea:
 - ¿Cuán bien la hice?
 - ¿Qué hice mal?
 - ¿Se produjo lo que yo había esperado?
 - ¿Qué pude haber hecho de forma diferente?

Con estas bases teóricas, cabe mencionar que las sesiones están organizadas para su aplicación de un cuarto grado, sin embargo no se limita a ese en específico, al contrario se busca pueda y sea ampliado a los demás grados progresivamente ya que se observan que el espacio curricular radica en la formación Cívica y Ética, en ella se busca ir generalmente de lo personal a la convivencia social armónica como meta. De igual forma, se desarrolla en la curricula de Español, donde las habilidades comunicativas resultan imprescindibles y necesarias tanto como instrumento como meta en la búsqueda del fomento de las habilidades sociales y competencias para la vida en sociedad.

CAPITULO II

Exclusión e inclusión en la Diversidad Educativa.

2.1 Entre la igualdad y la diferencia. Diversidad en el espacio escolar.

Recorramos este capítulo desde un corte epistemológico. Previamente se ha tratado sobre diversidad, ampliemos ahora misma diversidad desde el punto de vista educativo referida a un salón de clases, los diferentes aspectos que ofrecen las bases y la línea de la presente propuesta de intervención. Posteriormente encontrando las constantes del modelo educativo que busca el fortalecimiento de las habilidades sociales y las competencias para la convivencia, llegaremos al origen de la problematización aquí expuesta al que enfrentaremos desde un enfoque inclusivo y en atención a la diversidad.

El proceso educativo sociológicamente atiende y corresponde a las características y necesidades específicas en turno. Al paso del tiempo, la escuela como medio para establecer el orden, ha preparado a niños y niñas para que una vez siendo hombres y mujeres, den respuestas definidas ante sus múltiples realidades. Esas conductas los llevan de la mano a su clasificación dentro de un nivel social determinado, reproduciendo estructuras y transmitiendo costumbres. Todo lo que vaya en contra de ellas, lo que no sea clasificable como esperado, será acreedora de ser visto como sospechoso en la práctica.

La escuela va moldeando la sociedad deseada así como la sociedad determina el tipo de escuela que requiere ante sus intereses, es resultante la bidireccional de estos dos elementos: escuela y sociedad. En ambas partes se aprecian estándares de cumplimiento actitudinales cuyo mantenimiento es calificado de “normalidad”. Una visión de estandarizada, una supuesta homogeneidad de los participantes, mantiene una supuesta estabilidad que se puede traducir en la permanencia en un estado de confort. Ahí el interés de mantener suprimidos o ignorados los elementos que manifiesten notorias diferencias. Los conflictos inician al reconocimiento de las desigualdades individuales y las opiniones ante lo diferente.

Todos hemos sentido en carne propia en algún momento de nuestra formación, los señalamientos escolares o sociales de etiquetas que discriminan y excluyen por no cumplir el estándar marcado. O fuimos testigos y hasta participes de las burlas de aquellos diferentes en algún aspecto. Como resultado aprendimos que era más seguro seguir la línea que se marcaba para no experimentar ninguna agresión emocional o hasta física. Estas líneas direccionales se trabajan al seleccionar las formas educativas y determinan las características de la clase de sociedad pretendida. Direccionan la manera en cómo nos apreciamos mutuamente y la forma socialización y convivencia. Es por ello que la educación es un camino para dar respuesta, perpetuar o transformar aspectos de apreciación social.

Si hablamos de momentos educativos y transformación, hemos llegado a un momento generacional de lucha y enfrentamiento por el derecho de manifestar individualidades. Ya no resulta tan simple la aceptación del orden intimidatorio, la obediencia sin reflexión, la valoración de la memoria prodigiosa enciclopédica, el no salirse de lo establecido y niveles esperados de evaluación y respuesta por igual para todos. Por supuesto el proceso de reconsiderar y reestructurar estos elementos, no se puede considerar ni rápido, ni sencillo, puesto que es un cambio en niveles radicales que rompen con paradigmas que nos han colocado en un estado de confort y sentimiento de seguridad que ahoga las diferencias que pueden resultar peligrosas.

Sin embargo en el proceso de aceptación de individualidades aún aquellos que no se consideran aptos para lograr estándares de homogeneización escolar, fueron y son desgraciadamente vomitados por el sistema regular. Son excluidos o se excluyen a sí mismos al no poderse adaptar, seguir el ritmo, o mantenerse en casillas con características de la llamada normalidad.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa. «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales. (Meirieu, 2003, p.4)

Estos comportamientos violentos o inhabituales, fuera de la "normalidad": el alumno que aprende más lento que los demás, el que no puede permanecer sentado mucho tiempo por lo que se le dio una etiqueta diagnosticada, el que vive situaciones personales que no le consideran pero que si lo detienen, el que proviene de familias con origen culturalmente, estos ejemplos y más, son olvidados y relegados dejando fuera de la actividad educativa convirtiéndose en estadísticas poblacionales de deserción o no escolarizada sin determinar las causas.

Pero ¿Quién determina o qué determina ser normal o anormal?, Batanero (2009) nos expone de dónde deriva la clasificación del alumnado:

Así pues, la escuela como subsistema social, adquiere los mismos patrones de la sociedad, siendo en este contexto donde el término "anormal" se torna usual y se emplea con abuso tendiendo a aplicarse con valor peyorativo a todo niño que no puede adaptarse convenientemente a las condiciones de la vida escolar. (Batanero, 2009, p.49)

Nos regresa a la relación escuela-sociedad apreciando la procedencia de estos estándares que clasifican o excluyen peyorativamente. Por lo tanto no resulta del todo justo el señalamiento que marca a la escuela como culpable de todo mal social. Pues ella perpetua modelos que históricamente la misma sociedad ha generado y ha sido el instrumento que legitima, volviéndola cómplice más no responsable.

Como se expone, a los "diferentes" se les cataloga como fuera de la llamada normalidad, apartándolos sin oportunidad a manifestarse y ser lo que son. Siendo

que las diferencias pueden determinar más que anormalidades, diversidades. Las diversidades pueden contribuir con nuevas formas y visiones para la realidad en todos sus aspectos. El cuento Zen de los ciegos y el elefante nos permite ver que la realidad siendo una, su apreciación suele ser tan variada como cabezas estén implicadas. Y no es que alguna posición esté equivocada, al contrario, pueden contribuir con diferentes puntos de vista ampliando la perspectiva de la realidad: Había un rajá que mandó reunir a todos los ciegos que había en Savathi y pidió que les pusieran un elefante. Así se hizo. Se les instó a los ciegos a que tocasen el elefante. Uno tocó la trompa, otro el colmillo, otro la pata, otro la cabeza y así sucesivamente. Después el rajá se dirigió a los ciegos para preguntarles: - ¿Qué les ha parecido el elefante que han tocado?

- un elefante se parece a un cacharro - contestaron los que habían tocado la cabeza.- Es como un cesto de aventar - aseguraron los que hubieron palpado, la oreja.- Es un granero - insistieron los que tocaron el cuerpo. Y así sucesivamente. Y cada uno, empeñado en su creencia, empezaron a discutir entre ellos.

Este pequeño relato expone que todos percibimos y apreciamos diferentes aspectos de una misma realidad. Cada uno usando el marco histórico personal que le sirve de referencia, logra una interpretación de los hechos que ocurren a su alrededor. El separar a los que no logran la homogeneidad solicitada, convierte a los individuos en ciegos sin posibilidad de ver las cosas desde otra perspectiva. Sería como decir que alguno o todos los ciegos del cuento se equivocaron porque lo que definieron como elefante fue "incorrecto". Es mejor estar consciente que todo depende de la percepción y de la interpretación desde la propia posición. Poco o nada tienen que ver un comportamiento diferente o características distintas de apropiación de la realidad.

Sin embargo, la homogeneidad y la búsqueda de la normalidad, suelen tomarse como principio, aspecto psicológico y estado de seguridad para el profesor. Batanero (2009), manifiesta ciertamente la categorización de anormal como peyorativo e inconveniente, por lo tanto dicho término desvaloriza socialmente. Todo aquello fuera de las líneas establecidas, dicen perturbarían la acción

educativa que espera el cumplimiento de estándares y perfiles. El alumno que no entiende la obediencia o el orden, que no posea una virtuosa memoria enciclopédica o que tampoco sea de su interés manifestarla, salen de estándares y niveles. Sin cumplir con los requerimientos de una evaluación estandarizada, sería según la definición un inadaptado, un incapaz, un anormal y por lo tanto relegado hasta excluido por qué no aprende lo que se le enseña.

¿Cómo podríamos llamarle a esto un acto educativo? Enseñarles a los que pueden, a los que saben, a los llamados normales, a aquellos beneficiados por su naturaleza y situación familiar. Felicitarlos y presumirlos como resultado de un buen maestro y de recorrer un solo camino, el que ellos muestran: “Cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito.” (Meirieu, 2003, p.21) A los carentes de facilidades, capacidades y apoyo consanguíneo, quienes son incapaces se llevar el ritmo y por lo tanto ausentes de logros, todos ellos son los más necesitados de la acción educativa. Sin embargo terminan clasificados como anormales, relegados a su suerte deslindándose de toda culpa puesto que como profesor enseñó el camino y son ellos quienes no lo siguieron. ¿Es un acto de buen maestro cumpliendo su razón de ser?

La escuela como institución y el maestro como responsable, debieran responder a las necesidades tanto de alumnos considerados “normales” y los etiquetados “anormales”. Pues ambos integran en su conjunto la sociedad a desarrollar mediante la acción educativa. Habrá sobre todo reconsiderar a la anormalidad no como un adjetivo discordante sino como la enunciación de la existencia de otras capacidades no “normales”, de acciones “diferentes” a lo que se espera. Transformando la etiqueta peyorativa de “anormal” por calificativo de “diferente”, se recupera por una parte la valía y por otra adquiere una oportunidad de logro.

El ser diferente tampoco debe ser visto como estado de carencia o incompletud que los alumnos deben superar. Como docentes hay que abandonar la intención de “curar” diferencias. No se les puede dar solución a estas capacidades o expresiones que suelen ser distintas a lo que acostumbramos. Al contrario, es

preciso apreciarlas y a su vez aprovechar la oportunidad de experiencias que pueden ofrecer. Y es el conjunto de diferencias lo define la diversidad: “[...]la diversidad como una manifestación de las diferentes ideas, maneras de hacer, intereses y necesidades que confluyen en el aula.” (Masip-Rigol, 2010, p.13) Ya no se luchará por encontrar una supuesta homogeneidad en la cual de trabajo, en su lugar se partirá de la diversidad para enriquecer procesos educativos.

La escuela siendo un reflejo de valores sociales y un medio para su transformación, manifiesta la necesidad de una resignificación de las diferentes formas de ser-hacer y también de apropiarse del conocimiento:

Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicados sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esquemas que puedan representarse mentalmente [...] Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentada a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido. (Meirieu, 2003, p. 20)

La resignificación y reconocimiento de la diversidad en las formas de aprendizaje permitirá un nuevo punto de vista para superar la discriminación y exclusión de todas estas formas diversas que no cumplen viejos estándares.

Precisamente por ello una nueva escuela transformadora, es opción para la generación de nuevas formas de atención a la diversidad de existencia social, Batanero (2009), expone seis pilares fundamentales como sustento de esta escuela:

1. Justicia e Igualdad.
2. Participación democrática.
3. Centrada en la comunidad.
4. Atención educativa integral promoviendo la justicia social.
5. Renovación pedagógica permanente
6. Inclusión educativa.

Estos pilares aunque relativamente independientes se mezclan en acción, fortaleciéndose mutuamente y son la base de aspectos que intervienen en el trabajo cooperativo y actitudes inclusivas. Exponen aspectos sociológicos en pro de una escuela transformadora donde no existe distinción de normales o diferentes, todos interactuando y participando conjuntamente en igualdad y justicia en con y para la comunidad. Dejando de lado intereses particulares y personales, buscan solidariamente la permanencia, prosecución y culminación del alumno en el aprendizaje. Para lo cual se está consciente de la parte necesaria, relevante y hasta inspiradora de la transformación pedagógica. Técnicas y estrategias donde un cambio ético de no discriminación y sí al acogimiento de todos los que acudan en búsqueda de la calidad educativa.

Uno de los pasos considerados para una nueva escuela y que es motivo de esta propuesta es la inclusión de todos y todas sin ser relegados ni excluidos por la ausencia o existencia distinta de lo esperado. Los diferentes: deseos e inclinaciones, afectos, aptitudes, habilidades motrices y sociales, motivación y posición frente al aprendizaje, capacidad, inteligencias, conocimiento previos culturales y sociales, nivel, estilo y habilidades de pensamiento, estilo de aprendizaje, ritmo, personalidad o necesidades, son reconocidos y aceptados tal como se presentan. Implican que no sean consideradas como algo a remediar, sino como factores a atender desde un punto de vista inclusivo basado en la diversidad y no en la homogeneidad que requiere curación de las diferencias para obtener un logro. Al contrario, la atención a estas diferencias conforma la Pedagogía de las diferencias:

La pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con». «Hacer con» el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto. «Tomar al alumno tal como es, allí donde está» es oficiar los funerales del mito de Pígalión y del proyecto del doctor Frankenstein, de la ilusión de la tabla rasa y de la nostalgia de la cera blanda donde imprimir el sello del saber y de la ciencia. La pedagogía diferenciada levanta acta del hecho de que los saberes son construidos por personas vivas en un momento determinado de su

historia; personas que no se reducen a un segmento gicoracional idéntico en todas, personas con las que no basta la clonación para educarlas. (Meirieu, 2003, p.22)

Aceptar la diversidad, su entorno y su pasado de enseñanza y aprendizajes, es la base para una mejor proyección del futuro y la transformación de la escuela. Junto con un currículo considerado abierto que deje los estándares inflexibles preestablecidos como prioridad y preocupación, muy probablemente se daría mejor atención de los niveles y las diferencias existentes.

Por supuesto se traduciría en un esfuerzo poco sencillo para el profesor que enfrentaría la diversificación de estrategias, pero el aprendizaje daría pasos agigantados. Es por ello que Batanero (2009) incluye como uno de los pilares la necesaria renovación pedagógica permanente que le brinde los elementos necesarios para poder afrontar el desafío de la atención educativa integral. Esta postura define el acto inclusivo de la educación: el hacer ajustes y adaptaciones para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños y niñas. En suma el sustento de una nueva escuela tiene miras de precisar la pedagogía de la diferencia.

2.1 Aprender para vivir. Procesos educativos para el desarrollo de todos los estudiantes.

Ya que hablamos de una transformación de la acción educativa que considere los pilares expuestos por Batanero (2009) podemos encontrar las coincidencias con los cuatro postulados que definen la educación inclusiva UNESCO (2005). Mientras que la primera alude a valores y políticas integrales de justicia, igualdad, participación, acción en comunidad, renovación pedagógica e inclusión, la segunda señala el establecimiento del proceso educativo para generar para el desarrollo de las capacidades, disposiciones e intereses de la diversidad sin discriminación alguna, que buscan asegurar el desarrollo:

- a) Aprender a vivir con las diferencias y “aprender a aprender” a partir de ellas.
- b) Identificar y remover barreras para el aprendizaje y la participación de todos

y buscar la mejor manera de eliminarlas.

- c) Presencia, participación y logros de todos los estudiantes.
- d) Particular énfasis en los estudiantes en riesgo de marginalidad, exclusión o rendimiento menor a lo esperado.

Los puntos de convergencia: el reconocimiento de diferencias y el desarrollo a partir de ellas en vez de su exclusión, orientan en parte los aspectos pedagógicos para la generación de procesos educativos que tienen como objetivo el desarrollo de las capacidades, disposiciones e intereses de todos los estudiantes.

Observamos el hecho de que transformar la educación exige un evento más allá de la tolerancia pasiva y resignación compasiva. Demanda el hecho de integrar y aceptar las diferencias, sobre todo en un acto de inclusión, eliminar o minimizar las barreras y oportunidades de participación. Por lo tanto la inclusión como respuesta a la exclusión requiere determinar las barreras de aprendizaje y participación, aquellos elementos que limitan y reducen el camino de la educación para el logro de una mejor calidad de vida.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en *Índice* el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Ainscow & Booth, 2002, p.8)

El detectar las barreras que restringen y trabajar para su disminución, es una medida que permite el entendimiento del otro. Conociendo los porqués de sus limitaciones evitaríamos actuar mediante actitudes excluyentes. Aunado con la posibilidad de la optimización del aprendizaje, que en su defecto, nuestro actuar podría empeorar y expandiendo dicha barrera que coloca al alumno en una situación permanente de marginalidad, exclusión o discriminación.

La marginalidad y exclusión dentro de la escuela expresa las diferencias que deben ser tomadas como punto de partida en la formulación de estrategias para el aprendizaje y el currículum necesario a desarrollar. Abarcando a todo el

alumnado sin ningún tipo de discriminación, sea cual fuere la diferencia, la formulación de estrategias pedagógicas y la consideración de un currículo flexible procurarán el desarrollo de competencias básicas. Se evitará acumulaciones innecesarias de contenidos tomando preferentemente aquellas consideradas como funcionales para enfrentar la sociedad el siglo XX. Las competencias seleccionadas atenderán propias necesidades y capacidades atrayendo y estimulando el aprendizaje en un ambiente de diversidad. Un ambiente dónde se enseña y se aprende con las formas propias pero también con las formas y estilos del otro que puede adaptarse y enriquecer el propio. El intercambio de formas de apropiación, las diferencias y singularidades existentes permitirán oportunidades de aprendizaje.

La diversidad existente es necesariamente un elemento que encamina tanto la forma de aprender, como el aprendizaje a generar. Lo podemos apreciar mediante la ilustración del cuento La Escuela de los animales, de George H. Reavis: Una vez, hace mucho tiempo, los animales decidieron que tenían que hacer algo heroico para hacer frente a los problemas del nuevo mundo. De ahí que decidieron abrir una escuela. Adoptaron un currículo activo cuyas materias comprendían las de correr, escalar, nadar y volar. Con el fin de hacer más fácil la administración del currículo, se decidió que todos los animales deberían por igual tomar todas las materias.

El pato era un excelente alumno en natación, por cierto mejor que su maestro, no obstante, sus notas en escalada eran apenas de pase y los adelantos que mostraba en carreras era muy deficiente. A causa de esto tenía que quedarse en la escuela después de las horas de clase regulares para practicar en la materia de carreras y dejar de lado la natación. Así pasó el tiempo, hasta que sus patas se fueron lastimando, de modo tal que acabó teniendo resultados mediocres en natación también. En general, su promedio general era aceptable, de ahí que nadie se preocupara por esto, a excepción del pato.

El conejo comenzó siendo uno de los mejores en la materia de carreras, pero al poco tiempo tuvo un shock nervioso como consecuencia de las clases de

natación. La ardilla era excelente en escalada, hasta que desarrollo una frustración grave en la clase de volar, ya que el maestro le exigió comenzar la escalada de abajo hacia arriba en vez de arriba hacia abajo. Igualmente y como consecuencia de lo anterior, desarrolló unos dolores musculares tales, debidos al esfuerzo realizado que acabó sacando un siete en escalada y un seis en carreras.

El águila era el alumno problema en la escuela y se le tuvo que disciplinar severamente, en la clase de escalada era el mejor de todos, al igual que en subir a los árboles, pero siempre se aferró en hacerlo a su manera. Al final del año escolar, una anguila, que nadaba muy bien y que corría, escalaba y volaba medianamente fue la que sacó el mejor promedio y se le nombró como el mejor estudiante del año.

Los perros de la pradera, no quisieron asistir a esta escuela y lanzaron una queja en contra de la reglamentación de impuestos, ya que las autoridades educativas no querían incluir en el currículo las materias de escarbar y hacer cuevas. Ellos encomendaron la enseñanza de sus hijos a un tejón y posteriormente se unieron con las marmotas y los topos para abrir una escuela privada, la que tuvo un gran éxito.

¿Cómo serían las estrategias pedagógicas si en el cuento ilustrativo de la escuela de los animales tomaran en consideración los deseos, inclinaciones y ritmos de cada uno de los participantes? ¿Qué incluiría el currículo en atención a la diversidad de aptitudes, habilidades motrices y la capacidad para aprender, nivel y estilo? La forma en que se plantean las clases para todos suena algo irrazonable desde un principio si buscamos los mismos resultados para todos. Solo renunciando a estándares o medidas “normales” probablemente se obtendrían beneficios. Sobre todo el atender diversidades hablaría de un intercambio de experiencias, reconocer y explorar nuevas posibilidades sin perder de vista el propio desarrollo natural. Ya que hablar de obligar a un pez a la actividad del pájaro sería algo impensable y sin embargo es una práctica común en un aula, queriendo obligar a un alumno a algo totalmente fuera de sus capacidades.

La subida en perpendicular de la ardilla, daría al topo algunas ideas para organizar diagramas de excavación o quizá el planeo del pájaro le diera al pez elementos de velocidad en su propio medio. La inclusión de todos en la misma clase iría teniendo nuevos significados por intercambios y observaciones del otro. La existencia de diversidades daría la razón de ser y las consideraciones de la adecuación curricular de una misma clase. La diversidad de animalillos presentes proporcionaría posibilidades de diferentes caminos, oportunidades, así como niveles de acceso específicas. Reduciendo o modificando exigencias se dan sentido y reconciliando de la impensable presencia de tan notables desigualdades en un aula.

La diversidad, llámese diferencias de sexo, capacidades, clase social, etnia o estilo de aprendizaje tal vez permitan descubrir nuevas capacidades nunca exploradas en sí mismo. Puesto que el intercambio de experiencias y la valoración de la diversidad generan la observación del otro que no soy yo y en el proceso enriqueciendo las propias capacidades. Este motivo nos lleva a la necesidad de un nuevo docente y una actividad pedagógica renovada.

2.3 Reconsiderando el aula. La educación inclusiva y la pedagogía de la diversidad.

Dentro de las noticias que vemos, cada día encontramos situaciones que nos sorprenden de sobremanera en nuestro país, como sociedad se busca culpables a todos los hechos catastróficos que tengan que ver con cuestiones relacionales y manifestaciones culturales, es una cacería de brujas que aumenta cada día a cada nueva desgracia. Quien resulte responsable, se dice: la familia, los amigos, el jefe, la mafia, el gobierno, la pobreza. ¿Quién? Se contestaría que todos somos culpables, desgraciadamente pareciera que nadie se hace responsable. Por supuesto se trata de circunstancias en consecuencia de efectos sociales, culturales y económicos, situaciones que no se resolverán con el aumento de años de cárcel, modificación a leyes o más policías patrullando las calles.

La educación siempre será la respuesta, más allá de un aumento de infraestructura o de horas laborales sino mediante una visión diferente y conciencia de lo que consiste educar, formar, preparar académicamente y cívicamente. Educación, para todo adulto, joven, niño o niña; que se ofrezca venciendo cualquier tipo de barrera física, geográfica, económica o cultural; sin ninguna oportunidad a la distinción que evite tal cometido. Una educación en la que todos participemos, nos hagamos responsables y de la que todos seamos beneficiados y no unos cuantos.

Es donde buscamos lograr una educación inclusiva. En el momento en que unos cuantos no pueden acceder a ella, como sociedad nos debilitamos poco a poco, con esos cuantos que dejan de ser cuantos para ir aumentando a muchos, resultando proporcionalmente también, el aumento de las noticias sociales de índole trágico.

Aspectos filosóficos conteniendo fundamentos racionales para una mejor existencia, incluyen el término de la escuela inclusiva haciendo referencia de que la escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de características y diferencia de cada uno, sean estas por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad, etc. Nos encontramos ante una educación y una escuela de la diversidad, apreciándose este como un deseo de que nadie sea excluido. (Barrio de la Puente, 2009, p.16)

Como resultado de la Articulación del 2011, el nivel de Educación básica sigue un modelo educativo basado en competencias, en el que todos deban contar con los conocimientos, habilidades y valores aplicables a la vida, logrando un perfil de egreso que respondan a las necesidades y retos de nuestro país para el siglo que dio comienzo, son aspectos considerados en ella.

Vemos plasmado en este punto, el amplio conjunto de factores que componen los aspectos filosóficos que en mancuerna con los pedagógicos nos interesan. Desde el uso correcto del lenguaje, el aprovechar al máximo el uso de la tecnología, los símbolos, la metacognición, el actuar de manera autónoma y en grupo con conceptos de ciudadanía, saber hacer movilizando conocimientos y ser, con valores y actitudes propias en beneficio de todos y no de unos cuantos, la concientización del aprendizaje permanente, el manejo de información y de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad, constituyen elementos de

formación establecidos en la Reforma e Integración educativa. Ellos buscan dar elementos al educando, llámese adulto, joven, niño o niña y formar un individuo completo funcional y preparado para accionar efectivamente dentro, para y por una sociedad del siglo XXI.

¿Qué lugar dejaría esta formación en el incremento de delitos procedentes de la desesperación, la ignorancia y el desconocimiento de acciones posibles para una mejor calidad de vida? Se reduciría notablemente. Las noticias de los medios de comunicación, nos muestran la mínima parte de nuestra realidad social dañada y en conflicto, ella mostraría definitivamente transformación al cumplirse con los ideales y algunas veces utopías educativas si consideramos las circunstancias en que se pidén aplicación y resultados. Lo que hoy apreciamos en los periódicos, revistas y medios de comunicación en un espejo que puede asustarnos al vernos reflejados.

Sin embargo todas estas formulaciones y concepciones siguen quedando cortas si lo planteado no es ofrecido a todos, sino a unos cuantos. La meta final de lo proyectado no se concretaría por cuestiones de diferenciación de capacidades, desigualdad y discriminación por cultura o economía creyendo que la educación no es necesaria, no sería aprovechada o constituiría una inversión infructuosa.

En nuestro país buscando la educación para todos y todas, se previene el derecho y libre acceso: la Ley General de Educación reconoce el derecho a recibir educación, con las mismas oportunidades de acceso. Ella es insuficiente, si todas esas oportunidades están delimitadas a ciertas características o circunstancias culturales o económicas, es por tanto que se atiende conceptos como Diversidad e Interculturalidad, perspectivas reconocidas en acuerdos internacionales, donde México toma parte, dichos términos y visiones van abriendo paso a la Inclusión.

La conciencia tanto de diversidad como de interculturalidad tiene el objetivo de multiplicar las formas y estrategias pedagógicas, de tal manera que la educación sea para todos. Recordemos que estos términos, comienzan a manifestarse en la Declaración de Derechos Humanos donde se hace mención de que todos

tenemos derecho a la educación: En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia 1990, se habla de la necesidad de acceso a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos sin distinción de género, pero también plantea la mejora de las cuestiones que rodean al fenómeno y puedan ser obstáculos: apoyo a la salud, políticas de apoyo fiscal y recursos financieros, programas de investigación e innovación.

Es decir que no sea considerada únicamente la oportunidad de acceso como una garantía, sino que se observen las formas que provocan la discriminación y la exclusión y se le dé solución. Por ejemplo el estigma de la mujer que culturalmente está destinada a actividades sexistas culturales y no a la educación, o las cuestiones económicas desfavorables. Una forma de disminuir estas barreras ha sido la de ofrecer una ayuda económica como son las becas, los apoyos a la salud, subsidios para las investigaciones educativas propias del país permitiendo el análisis, acompañamiento y propuestas generadas aplicables en resultado que permitan el avance con nuestras particularidades.

La diversificación de oportunidades de situaciones educativas, permitirá realmente la educación para todos los que más la requieren aumentando las cuestiones fiscales y el aumento al rubro educativo, cuestión contemplada y aceptada por los países participantes en Dakar (2000), en donde se invita a los países a promover un firme compromiso político nacional e internacional en favor de la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica, así como fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.

En el Plan de estudios 2011, manifiesta la inclusión al contemplar la Diversidad lingüística y étnica que permita a las comunidades reducidas, adquirir conocimiento profundo de su patrimonio cultural fortaleciendo su identidad como grupo étnico e identidad nacional así también se da atención a la diversidad a poblaciones en situaciones y contextos vulnerables como situaciones rurales,

migrantes, jornaleros, niños en situación de calle, con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad reconociendo la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

Ante la contemplación de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas podremos buscar e implementar soluciones para que todos tengan acceso a la educación, porque el primer paso para curar la enfermedad es saber que estamos enfermos. Si la diversidad contempla y reconoce las variables sociales, culturales, lingüísticas y étnicas para fortalecer identidades, la interculturalidad pretende la superación de las mismas para un diálogo, convivencia e interacción que no se traduzca en conflicto o cuestiones de poder buscando situaciones de inferioridad o superioridad.

Esa convivencia pacífica y aceptación por las diferencias son intereses manifestados también desde el Plan de estudios 2009, como Competencias para la convivencia y Competencias para la vida en sociedad. El saberse individuo, saber individuo al otro, aceptar sus diferencias y aprender a convivir sanamente, ¿No disminuirían el índice delictivo anunciado y no anunciado por los medios de comunicación? La diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula.

La educación inclusiva, una educación con un perfil de egreso donde la interculturalidad se aprecie en el conocimiento y el valor del ser humano, trabajar en equipo, respetar y apreciar la diversidad y la convivencia sana, resultan factores indispensables para hacer frente a conflictos de aspecto social dentro del salón de clases, de la escuela y los que se extienden fuera del recinto escolar.

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia

e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo. (SEP, 2009, p.44)

La necesidad de una escuela para todos, una escuela diversificada e intercultural son la base para que hoy nos refiramos a la búsqueda de una escuela inclusiva. La educación inclusiva da un paso más allá de la diversidad que reconoce las diferencias y la interculturalidad que invoca a la convivencia pacífica respetando particularidades étnicas, de lenguaje y cultura. La escuela inclusiva rechaza y desafía las políticas, culturas y prácticas educativas que promuevan cualquier tipo de exclusión escolar, buscando ser equitativa y justa, papel en manos de los personajes responsables del liderazgo y la gestión escolar.

Si la inclusión también invita a la discusión, diálogo y consenso que tengan impacto en la justicia social para todos (Bello, 2010), el término de exclusión fue contemplada en la declaración de Salamanca (1994) donde se buscó como solución ofrecer integración y participación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dignificando y teniendo las mismas oportunidades en miras a esa justicia. En la declaración se menciona que las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, los compañeros, padres, familias y voluntarios.

La búsqueda de educación con las mismas oportunidades para los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales se amplía también como mencionamos a los grupos con distinta cultura, raza, religión, lengua o capacidad; toda ocasión de exclusión de estos va a ser enfrentada por una escuela inclusiva con aprendizaje de igualdad. Sin importar que tan distintos nos podamos considerar, necesitamos que la educación busque y nos brinde igualdad de oportunidades, de crecimiento respetando diferencias, enriqueciéndonos cultural y educativamente a partir de la diversidad, luchando contra las políticas de exclusión que impidan que la educación sea para todos y todos tengamos educación.

Dentro de la filosofía de diversidad y equidad, encontramos a la igualdad que plantea que todos somos iguales, sin embargo todos somos diferentes, podría esto no sería considerado como una paradoja, o hasta como una confusión. ¿Somos iguales o somos diferentes? ¿Qué tanto iguales, qué tanto diferentes? ¿Dónde radica la igualdad y dónde la diferencia? Siguiendo el cuento de una escuela de los animales. El conflicto empieza en la selección del currículo. El pájaro insistiría en que la escuela tuviera un curso de vuelo. El pez, que la natación fuera también incluida, la ardilla expondría la importancia de enseñar subir en perpendicular en los árboles como aprendizaje fundamental. El conejo querría que la carrera fuera también incluida en el programa de disciplinas de la escuela. Todas las sugerencias sugeridas y aprobadas constituirían la práctica para todo el alumnado.

Las frustraciones y la autopercepción como incapaz, no se harían esperar. Un conejo que se desempeña magníficamente en la carrera, se consideraría mediocre por reprobado el curso de vuelo o en clase de subida en perpendicular en un árbol. Probablemente en su intento y empeño terminaría con fracturas y llegaría a estar impedido para correr, para lo que en realidad nació. El pájaro tratando de excavar se rompería el pico y las alas. La misma situación experimentaría un pez, una ardilla y un perro sin poder volar, cada quien con naturaleza e intereses distintos. Al final, la escuela sería un mal chiste.

Continuando con la ejemplificación de la escuela de los animales resulta natural y claramente ilustrativo, definiendo características diferentes, concreta y caracteriza en su conjunto la diversidad que puede tener planteamientos biológicos o socioculturales. Unos pueden volar, otros correr maravillosamente, los últimos nadar siendo parte de su natura.

Las características, habilidades o capacidades individuales ya sean intelectuales, sensoriales o culturales resultado de múltiples experiencias e historia personal, además de los propios intereses integran lo que somos, la manera en que actuamos, aprendemos y respondemos definiendo lo que necesitamos. Cada personaje necesita notoriamente distintas atenciones formas de aprender y

tiempos distintos de acercarse a la actividad o por qué no negarse a ella. Todo ello para hacernos partícipes en una vida en sociedad ocupando nuestro propio sitio que solo nosotros y cada uno indiscutiblemente podrá llenarlo.

Para atender la multiplicidad de características dentro de un aula y darle la atención requerida y necesaria es precisa la visión elástica de pedagogías de la deferencia:

Pedagogías de las diferencias son por ello, pedagogías de lo plural, pedagogías de las singularidades, pedagogías de las multiplicidades, pedagogías de las experiencias pedagógicas infantiles. Se presentan por medio de ellas la necesidad de invertir la linealidad de la formación y colonialidad educativa, abriéndose en ordenes que no son ni uno, ni otro ni múltiples sino multiplicidades que permiten que cualquier punto en el entramado pueda ser conectado con cualquier otro punto diferente... Pedagogías de las diferencias puede sugerirnos relaciones con multiplicidades que se dislocan por la cartografía de las relaciones escolares. (Vignale, Alvarado, & Cunha, s.f.)

Siendo una pedagogía desde lo diferente se atenderá al tipo de población problemática emergente de manera diferencial contemplando sectores especiales, poblaciones en situaciones de violencia y vulnerabilidad por maltrato o acoso, sin techo, brindando una educación diferenciada (Moran, 2013). La población del internado definitivamente tiene connotaciones de la necesidad de atención diferenciada por su contexto y escenario, aunado a esto en transformación y mejoramiento pedagógico requiere de puntos de la pedagogía de la diversidad.

Para dar atención a estas diferencias la pedagogía de la diversidad radica (Vain, & Rosato, 2005), como ya lo hemos mencionado considerar las diferencias, éstas forman la heterogeneidad del alumnado al que hay que responder formando modelos que permitan el acceso a todos los niños y niñas sin discriminación alguna, estas diferencias incluyen aquellas características que durante años fueron clasificadas como anormales, en categorización de deficiente fuera de lo normal, como parámetro de lo correcto

Lo que ha sido manejado como anormal corporal o de comportamiento y tratado como tal han sido las limitaciones biológicas y físicas: visual, auditiva, síndromes, movilidad y comunicación restringida, intelectual (altas o bajas capacidades para

aprender), dificultades de atención, conductas de hiperactividad, autismo y enfermedades crónicas; como limitaciones socioculturales han sido motivo de discriminación: pertenecer a grupos minoritarios y étnicos, de privación social y cultural y maltrato infantil.

Ahora las llamadas anteriormente anormalidades, son exploradas en términos de posibilidades de las variaciones existentes sin ser señalados como diferentes y si reparando en sus diferencias (Vain, 2005), y no solamente de aquellos con necesidades educativas especiales sino cada uno de los estudiantes con el fin de mejorar la calidad educativa.

Esta diversidad formada por diferencias existente en aulas forma una heterogeneidad y se observan factores como: deseos e inclinaciones personales, aspectos afectivos, aptitudes, habilidades motrices y sociales, motivación y posición frente al aprendizaje, capacidad para aprender, inteligencias múltiples, conocimiento previos, nivel estilo y habilidades de pensamiento, estilo de aprendizaje, ritmo personal de aprendizaje, variables de personalidad, necesidades personales (Anijovich, 2004).

Por otro lado la imagen de igualdad y la inclusión en la escuela de los animales, reside en la oportunidad de todos en participar de la misma escuela, libremente, en igualdad de derechos: vivir en la igualdad, convivir en la diversidad (Batanero, 2009). Sin embargo la igualdad considerada de manera absoluta sería el reflejo de una sociedad injusta por no tener en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos quedando en intento fallido de Equidad, que si bien el término es manejado como un sinónimo de Igualdad son dos principios estrechamente relacionados pero distintos.

La Equidad encuadra un principio ético o de justicia en la igualdad en miras a una sociedad más justa. No sería considerado brindar igualdad de oportunidades porque cada uno necesita de manera distinta la oportunidad. Una revelación de equidad hubiese sido el proporcionar la ocasión de que cada animalito tomara clases avanzadas que le ayudasen a desarrollar sus propias capacidades y

aquellos que no tuvieran por ejemplo la habilidad de nadar pudiesen explorar y acercarse a dicha actividad en igualdad de oportunidades sin que fuese una exigencia el logro de medidas que se desean que fueran o estándares óptimos tomando los factores enumerados por Anijovich. Marchesi y Martín (1998) mencionan que la equidad en la educación se diferencia en tres niveles: igualdad en el acceso, igualdad en el tratamiento educativo e igualdad en los resultados.

En la narración del cuento encontramos solo un nivel de equidad: el de acceso, sin embargo la igualdad en el tratamiento educativo implica una adecuación a la diversidad de necesidades conjuntamente con el establecimiento de resultados similares dependiendo de su diversidad. No se podría considerar los resultados iguales en una clase de natación para el pato que para topo, pero si esperaríamos logros suficientes según sus capacidades.

CAPÍTULO III

Aprendizaje Cooperativo en enfoque de educación inclusiva y diversidad.

3.1 Todos aportamos y crecemos. Aprendizaje cooperativo como herramienta para generar prácticas inclusivas.

Nos resulta natural tanto el aprender cómo enseñar dentro de parámetros del individualismo, puesto que resulta una práctica tanto cotidiana como general en cualquier nivel educativo o modalidad. Duramente y en varios momentos como alumna y como docente, he escuchado la frase: “caiga quien caiga”, fuera del magisterio pero preocupantemente también dentro de él. Y es relevante puesto que somos la imagen que los niños y niñas van siguiendo, del cual no obtienen ejemplos de solidaridad, de crecimiento conjunto. Somos la manifestación de una sociedad a quien la situación del otro ha llegado a ser ignorada por decisión consciente o en automático por que se ha interiorizado lo suficiente.

Otro ejemplo que manifiesta claramente y generaliza el comportamiento de la sociedad mexicana, es un chiste popular que más que gracia debe provocar vergüenza: un vendedor de cangrejos teniendo dos cubetas llenas de ellos, se preocupa vehementemente por cuidar que una permanezca tapada, dejando la segunda libre. Un amigo le advierte que podrían escapársele de la cubeta que está abierta, a lo que responde que no se preocupe porque se trata de cangrejos mexicanos y si alguno trata de salir, el de abajo se encarga de detenerlo. El conocimiento popular, sabe que “pasar sobre el otro” o “ponerle el pie”, resulta socialmente una práctica común y aceptada a pesar que la unión pudiese significar crecimiento para todos o liberación para algunos cuantos, y precisamente por eso, pareciese que nadie se arriesga a beneficiar al próximo cuando no hay seguridad de encontrar para sí mismo una oportunidad de ventaja.

Definitivamente en esta forma, no hay problema de cuanta oportunidad se tenga, una cubeta destapada no significará ningún peligro de escape. La vida en la

escuela transcurre y afianza dicha práctica individual e individualista, pues como reflejo social es lo que manifiesta. El trabajo en equipo se ha reconocido como una estructura que se limita a compartir el espacio físico, no el trabajo conjunto, preparándolos además a competir con los demás equipos, ganar implica que el otro pierda. Ante ello, se experimenta sentimientos de satisfacción que todos, en algún momento de nuestras vidas hemos experimentado como escolares o no escolares y cuando el otro experimenta algún beneficio. Un egoísmo oculto nos lleva de la mano a esperar que exista algún obstáculo, poniendo quizá energía en la generación de alguno.

Por lo tanto, hemos aprendido que por el llamado “bien de uno mismo” y no por el “bien común”, se dejará a un lado a quien resulte una carga y no coadyuve al logro requerido o meta deseada. Así, previniendo de manera obsesiva el perder y sin entender muy bien lo que ganan, aquel etiquetado de alguna forma y en algún momento como incompetente o problema se excluirá y todo aquel que constituya un obstáculo, manifieste capacidades consideradas no beneficiosas o ritmos distintos. Es necesario reconsiderar esta postura, pues se perpetúan diferencias, exclusiones de aquellos que no cumplen con estándares.

Siendo que bien podrían tener importantes aportaciones con otros puntos de vista, habilidades y capacidades, que aunque no precisamente sean las solicitadas, muy probablemente enriquecerían los momentos de intercambio, si consideramos la construcción del conocimiento en este sentido, recuperando la Teoría social de Vygotsky que manifiesta la mediación social, la interacción social presente y pasada como contexto que influye en cómo se piensa, y en lo que se piensa, al moldear los procesos cognitivos (Bodrova, 2004).

El aprendizaje se reconocerá como resultado del intercambio de ideas y experiencias, de la colaboración de todos al aportan algo para llegar a la solución del problema, significaría no relegar al que no me hace ganar y reconsiderar el concepto perder, la experiencia y el proceso logrado por sí mismo, constituiría un logro. Queda claro que un alumno obtendrá un aprendizaje

significativo de forma más efectiva en un intercambio de ideas que en un actuar solitario o individualista, teniendo la sola visión de ganar. Además, la socialización que permita la formación del conocimiento, sobrepasa los logros que puedan ser obtenidos mediante los largos discursos, monólogos acostumbrados y las explicaciones o trabajos individuales ofrecidos por el docente, ya que se incluye el lenguaje entre iguales como un auxiliar motivador que da pie al intercambio.

Entonces como profesor es necesario tener conciencia de la importancia de estimular y ampliar las oportunidades de experiencia y sus formas para que todos y todas sean alcanzados por el proceso multilateral de perspectivas, enfoques y búsqueda de consenso entre los alumnos. Modificar competencias que impliquen afectar o dejar atrás al compañero permitirá como estrategia poder salir triunfador en un por y para un bien común. Sería la meta cambiar la táctica de la emoción y hasta obsesión por ganar que se vuelve enfermiza, que tiende a transformarse en angustia por perder y al abandono del que no puede en la desesperación. Incluye el desespero de cumplir sin importar si se aprende el contenido transformando nuevos paradigmas de intercambio y crecimiento donde darle la mano al que se le dificulta y aportar mejore los ambientes de aprendizaje, esta reorientada motivación da inicio al aprendizaje cooperativo.

[...]podemos definir al aprendizaje cooperativo como el uso didácticos de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puede 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. (Pujolás, 1994, p.26)

La organización del docente de trabajo en equipos es una práctica en el aula que suele corresponder a la producción sin mucha conciencia o especificaciones del proceso organizativo. Contrariamente cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, nos referimos a la necesidad todo un contexto y factores controlados antes y después del momento. En primer lugar el aprendizaje cooperativo requiere equipos cooperativos, es más que un equipo de trabajo

regular en el aula, una agrupación de niños que hacen algo juntos, en cercanía física. En un equipo cooperativo ha de existir la participación activa de todos los estudiantes, cada integrante aportará en su propia medida y capacidad.

Hemos hablado previamente sobre diversidad que reconoce las diferencias y la no exigencia de los mismos estándares para todos asegurando el fracaso de varios y el logro de pocos, puesto que la exigencia de las mismas habilidades, capacidades y niveles pretendiendo la homogeneidad, nos niega como seres humanos con historia y crecimientos propios, resultados de nuestra procedencia y nuestras capacidades. Cuando se habla de participación activa, significa superar limitantes sociales creando un ambiente propicio para el desarrollo de las necesidades educativas individuales.

Un ambiente inclusivo lleno de confianza para superar los conflictos que han llevado a crear la presente propuesta de intervención: la poca capacidad de interactuar socialmente y relacionarse de manera efectiva, y que mejor contexto para que este trabajo se genere que en un grupo donde no se siente excluido, sino al contrario, sintiéndose parte importante y relevante para su funcionamiento como grupo y como equipo. El alumno es merecedor de un trato equitativo que nos recuerda que debe recibir lo que necesita, probablemente suene contradictorio, pero no podemos dar a todos por igual, porque siendo distintos, requieren de medidas diferentes.

El trato inclusivo asegura el ofrecer diversidad de estrategias que abarque esta multiplicidad de capacidades brindando de esta forma igualdad de oportunidades dentro del desarrollo y la participación. Por supuesto, el concepto de igualdad está presente, no como sinónimo de idéntico, es quien expresa el derecho de contar con situaciones suficientes y para que abarquen las capacidades y habilidades de participación de todos y todas, en el sentido de que nadie se quede afuera para crear conocimientos, expectativas y alcanzar objetivos comunes.

Es durante el proceso de participación donde la necesidad de entablar relaciones, generar responsabilidades y obligaciones, implica desarrollarse en el aspecto

cognitivo y social. Si bien mucho se ha hablado y trabajado sobre las estrategias para la búsqueda del desarrollo cognitivo, al pasar por alto el aspecto social y su relevancia complica y dificulta el primer aspecto. La organización y la presencia de características específicas sociales y de interacción, define la capacidad de realización en el aula de un trabajo cooperativo o en su defecto la actividad aislada de los demás o individualista.

Anijovich (2004), enumera las características del trabajo cooperativo dejando a un lado el aprendizaje individualista y solitario de provocaciones competitivas:

- a) Se superan resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal.
- b) La responsabilidad es compartida y estimula al cumplimiento de la tarea.
- c) Entre los integrantes existe la ayuda, aliento y respaldo para un buen rendimiento.
- d) La evaluación de los logros y dificultades son compartidos por los miembros del equipo.
- e) El equipo comparte metas, normas y modos de funcionamiento.
- f) Existe comunicación interpersonal y confianza para expresarse e intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos.
- g) A medida en que se desarrolla el trabajo puede existir modificaciones como resultado de la evaluación por sus miembros. (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004)s

Si conjuntamos aprendizajes, uno es resultado de las características mencionadas y otro del ambiente como se ha dado y el cual es nuestro lamento. Es interés de la presente el observar desde un principio transformación personal y grupal trabajando la propuesta puesto que el trabajo cooperativo es la carta de presentación de la unión y el funcionamiento grupal donde es necesaria la participación y aportación de todos sus miembros. La actitud individualista, resultará corta para el cumplimiento de los objetivos y los aprendizajes que requieren de visiones y acciones amplias para lograr aprendizajes significativos y funcionales que deseamos.

La responsabilidad compartida, la comunicación y una nueva mirada sobre la necesidad y el funcionamiento de la evaluación como guía de avance, dan más significado y motivación que trabajar en un mesa banco cumpliendo sin cuestionar ni un proceso ni el camino, en búsqueda de un número aprobatorio como fin que justifica todos los medios del que echa mano. Por su parte, Johnson y Johnson (2008) desde su perspectiva, resumen en solo cinco componentes el aprendizaje cooperativo en las que vemos coincidiendo e integrados las características de Anijovich:

- Interdependencia positiva.
- Interacción estimulante cara a cara.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Técnicas interpersonales y de equipo.
- Evaluación grupal.

No perdamos de vista que la actividad grupal, de ninguna forma desaparece la necesidad de individualidades y el afianzar personalidades, muy al contrario, la interdependencia y la responsabilidad constituyen un compromiso de éxito que requiere del cumplimiento individual para el logro grupal. La relevancia del aspecto social aparece la interacción estimuladora y las técnicas interpersonales aseguran un estado de acogimiento, reconocimiento y pertenencia, confianza, respaldo y base para el éxito al trabajo conjunto, mismos que Anijovich encuentra motivante.

Además se nos presenta de nueva cuenta a la evaluación como componente que conjunta y regula, su acción se ampliará de una actividad exclusiva y significativa para el docente, a una actividad orientadora del común del grupo junto con el profesor, ya que siendo interna contiene validación ética puesto que el grupo al revisar las acciones y su eficacia hacia el éxito no se desvían por el logro de una calificación o aprobación sino en un mejoramiento, sostenido superándose a si mismo, logrando una satisfacción intrínseca.

Estas características como contexto, se encuentran en codependencia e intervienen en un ambiente de aprendizaje saludable donde el profesor mediador aprecia a cada individuo por lo que es, teniendo en cuenta sus facetas,

capacidades y cuidando de la formación de vínculos. Dentro de esta ambiente de integración e individualidades e independencia, se comparte información, puntos de vista y postulando ideas se pretende lograr aprendizajes al poner en juego la propia vivencia, experiencia y aprendizajes previos.

Definitivamente el aprendizaje cooperativo no es una situación ni fácil, ni inmediata como podemos apreciar. Es un largo proceso donde se requiere de un gran esfuerzo por parte del docente, el primer paso considerable, es el cambio de actitud ante los nuevos paradigmas que muestran la ineficacia del establecimiento de conocimientos sin contexto, el intento de unificación de estilos y formas de aprendizaje y sobre todo de verse a si mismo como enseñante y no generador.

Hablando sobre los intentos de unificación, tanto Anijovich como Johnson y Johnson no exponen la consideración ni el cumplimiento la homogeneización del grupo o equipo como punto de partida, entonces se puede tomar como instrumento inclusivo el reconocimiento y apreciación de la heterogeneidad, que puede contener diversidades sin que esto provoque el desajuste o incumplimiento de las características cooperativas. Todos y todas colaboran, cooperan y se relacionan siendo sin importar si son diferentes en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social, para alcanzar un objetivo común yendo más allá de individualizaciones, egoísmos y actitudes competitivas que durante mucho tiempo fue fomentado y valorado en los procesos educativos.

Al aprendizaje cooperativo se le encuentra medio y fin propicio para que la diversidad del aula encuentre su potencialidad. Apreciamos en consecuencia la necesidad de que el docente transforme y reelabore su papel dentro del aula y del aprendizaje. En sí, la diversidad parece ser un elemento necesario del aprendizaje cooperativo. Pujolas (2004), presenta la ejemplificación del equipo cooperativo que hacen Johnson, Johnson y Holubec (1999), presentándolo como un equipo de fútbol donde cada miembro tiene una función específica para un logro en común, todos el equipo no puede ser delantero, ni todos porteros.

La eficacia del equipo, su éxito final, depende de la diversidad y la complementariedad de las funciones de todos los miembros que lo conforman, además persiguen un objetivo común: meter más goles que el equipo contrario. La colaboración, que supone el cumplimiento responsable de la función de cada uno, es un punto imprescindible para alcanzar la victoria del equipo. Además, la aportación de todos y cada uno de los miembros del equipo es igualmente relevante, todos tienen la oportunidad de contribuir con el mismo peso específico (Pujolás, 2004).

Es necesario pasar del concepto de competir que provoca la exclusión de aquellos considerados como no favorables para tal fin, a la inclusión de todos, y es precisamente la participación conjunta la que puede definir y determinar el aprendizaje, pues habrá una aportación, opinión o acción que sea clave para lograr el aprendizaje, ya sea más rápido, eficaz o detonante de mejoras. Por lo tanto las consideraciones cooperativas, suministran a la educación la mirada y actividad inclusiva reconociendo la diversidad como enriquecedora. Cada miembro del equipo mostrará sus propias habilidades y capacidades para tomar posición y postura frente al trabajo donde participar activa y proactivamente en busca de un objetivo que supera la meta individual.

No importando las diferencias, cada integrante brinda aportaciones que sólo él puede dar, por pequeñas que puedan parecer las contribuciones, marcan la diferencia del evento, ya que el contar con deferentes visiones de un mismo punto abarca más aspectos, puntos de vista y perspectivas que sería imposible abarcar un solo individuo o unos cuantos en exclusión de la totalidad, por eso la importancia de la igualdad de todos los integrantes sin eliminación los etiquetados como problema, diferentes o incapaces por algún motivo para aprender, aportar, generar sin competencia o indiferencia hacia el otro.

En la interacción y participación de la heterogeneidad se aprenderá de los ejemplos y la visión comparativa que permite la presencia y actuar del otro que sirve como referencia. Para ello es importante la superación de aquella

individualidad que sugiere el poseer uno mismo todas las respuestas y la decisión que se debe imponer sin importar que signifique luchar o discutir, habría que encontrar la conciencia de que no somos infalibles sin resultar dañados en nuestro amor propio, no sentir vergüenza ni fracaso al reconocer que el otro tiene una opinión más efectiva, pues no debemos clasificar como verdad absoluta una aportación, sino puntos de vista a enriquecer a través de las aportaciones de todos para llegar a un consenso.

Resulta enriquecedor que de un solo planteamiento, los distintos puntos de vista de todo el equipo y grupo cooperativo, la forma de abordar el cuestionamiento expuesta y manifestada por cada uno, permitan reformular la propia visión ampliándose las estructuras cognitivas. Después de considerar el aprendizaje cooperativo, el conocimiento y aprendizaje significativo, esencias mismas del trabajo del grupo y equipo, concierne al curriculum las oportunidades de experiencias dentro de estos procesos.

Por lo tanto, la organización de asignaturas, continuidad, secuencia, integración y transversalidades, clasificándose en los campos formativos desarrollando competencias y fraguando paso a paso el perfil de egreso, será la aplicación articulada con un proceso cooperativo en una educación inclusiva donde el maestro tiene la función mediadora promoviendo el dialogo, la discusión, la valoración y reconocimiento de la multilateralidad de perspectivas adecuando el curriculum para que todos tengan acceso a él, sin perder de vista que el aprendizaje cooperativo requiere de relaciones sociales y de convivencia afianzados para lograr el ambiente propicio de participación

3.2 Seleccionando caminos para enseñar. El aprendizaje cooperativo y la convivencia.

Si bien la Reforma Integral de Educación Básica contiene elementos ricos para su consideración que se encaminan a la transformación del sistema educativo cuyos modelos han trascendidos los años más no las necesidades, están determinados por el grado de efectividad que exista dentro del aula desde el punto de vista de

aplicación y relaciones interpersonales, junto con la conciencia de elección del profesor. Ella contiene elementos encaminados a formar nuevos esquemas y paradigmas. Uno de los elementos, es la búsqueda de la autonomía del alumno y su fomento, un paso no tan fácil si se considera que por muchos años el docente ocupó el lugar principal del proceso escolar.

Quedan asuntos por superar en este sentido y mucho tiene que ver con la concepción de la propia función y la conciencia de cómo debe ser el alumno que está formando. La reformulación de la concepción de su función, es un proceso de duelo y renuncia que contiene miedos que llegan a ser personales: y si dejo de ser necesario, ¿Quién soy? Formar un alumno capaz y responsable de sí, es la meta. El papel del maestro y su responsabilidad ante ello es necesidad, la idea de mediador en vez de controlador del proceso educativo permite pasos agigantados para la transformación escolar.

En el proceso de formación del perfil de egreso, son las competencias sociales, competencias para la vida en sociedad, un elemento integrador de suma importancia para el desarrollo de la reforma educativa. Una posición de reducción de barreras y desigualdades, integración y atención a la diversidad que permite ser parte funcional social inicia para la presente propuesta con la capacidad de reconocer al otro como base que permite el intercambio para crecimiento personal en todos sus aspectos. Considerando así la metodología del aprendizaje cooperativo un camino prometedor para tal fin.

Las competencias sociales que vemos expresadas en la RIEB (2008), e integración educativa (2011), toman como base y punto de apoyo, las habilidades sociales básicas y conductas de convivencia que originalmente se transmiten en el contexto familiar. Sin embargo en un sistema de internado, constituyen una debilidad no considerada pues se suponen aprendidas. Como dicen, “la educación se mama en casa”, ¿cuál casa? Los alumnos y alumnas pasan cinco días a la semana lejos del hogar, constituyendo teóricamente que sábados y domingos son momentos de convivencia familiar. Sin embargo por comentarios de los mismos

alumnos, estos días los pasan solos, con algún pariente, familiar o conocido por que su padre o tutor debe presentarse a trabajar.

En comparación a la escuela regular, los estos tiempos de posible convivencia familiar y aprendizaje resultan insuficientes. Debido al crecimiento del alumno fuera de la interacción de la familia encontramos la negación de la premisa de que traen consigo las habilidades sociales y de convivencia básicas por no tienen la cercanía necesaria para aprenderlas. Resulta entonces que esta ausencia le transfiere la responsabilidad formativa de esta área al docente. Por lo tanto el aprendizaje cooperativo es una propuesta para su atención.

El desarrollar de sus cinco componentes: interdependencia positiva, interacción estimuladora, responsabilidad individual y grupal, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal, hacen del intercambio y vivencias grupales la puerta para el desarrollo social y la convivencia y viceversa: el desarrollo de habilidades básicas y de convivencia elemento que permite la efectividad del aprendizaje cooperativo. Ambos como elementos a desarrollarse en codependencia y donde la autonomía, asertividad, autoconcepto, autoestima indican el grado que facilita la convivencia sana.

Se hablan de Competencias Sociales que como profesor de internado, es necesario que se reflexione sobre los aspectos que integran esas competencias sociales y de convivencia. Elementos que se pueden apreciar como nucleares, y que tomando como obvia su presencia por ser resultado de la convivencia de origen familiar, se pasan por alto: las habilidades sociales (Monjas, 2000), de las cuales hemos hablado en el primer capítulo.

El grado de existencia y su calidad pueden determinar el proceso educativo, como contexto en el que se desarrolla y es evaluado en búsqueda del detrimento de las barreras para la participación y aprendizaje y las dificultades que causa las actitudes pasivas y agresivas de los alumnos interaccionando en un salón de clases con las únicas formas de respuesta que pueden o que saben: huir o luchar,

que corresponden a formas de sobrevivencia y la discusión como única forma de iniciar una convivencia.

La propuesta de trabajo pretende superar esta condición en metacognición de su conducta desarrollando las seis habilidades sociales enlistadas por Monjas (2000), en conductas asertivas expuestas por Caballo (2000). Para trabajar las habilidades sociales y de convivencia en torno al trabajo cooperativo como contexto, se han planificado una serie de sesiones cuidando la aplicación de elementos con temas transversales como lengua y educación moral y cívica.

Se ha escogido una serie de estructuras cooperativas simples mencionadas por Pere Pujolás (2009) para el aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Estas estructuras se desarrollan paulatinamente y en progresión a su complejidad, en donde podemos apreciar la manifestación de puntos determinados tanto por Anijovich como Johnson y Johnson siendo el intercambio grupal, la comunicación, la responsabilidad e interdependencia orientada hacia una meta común, la evaluación que fomente la metacognición.

Especifiquemos las estructuras, como son y se llevan a cabo:

a) 1-2-4. El maestro plantea una pregunta o una cuestión a toda la clase. Dentro de un equipo, primero cada uno piensa cuál es la respuesta, en segundo lugar se ponen de dos en dos, intercambian sus respuestas y las comentan y de dos hacen una. En tercer lugar todo el equipo, siendo de cuatro integrantes, después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos parejas del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

b) El juego de palabras. El profesor escribe en el pizarrón unas cuantas palabras clave sobre el tema a trabajar. En cada uno de los equipos los estudiantes deben formular una frase con estas palabras o expresar la idea que hay “detrás” de estas palabras. A continuación, siguiendo con un orden determinado, cada estudiante muestra la frase que ha escrito y los demás la

corrigen, la matizan, la complementan. Después las ordenan siguiendo un criterio lógico.

c) La sustancia. Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales- lo que es sustancial- de un texto o tema. El profesor invita a cada estudiante de un equipo a escribir una frase sobre una idea principal del texto o tema. Una vez escrita se enseña a sus compañeros de equipo y entre todos la discuten si está bien o no, la corrigen, la matizan o se descarta. Lo mismo se hace con el resto de las frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas rondas como sea necesario. Al final se ordenan las frases que han confeccionado entre todos de una forma lógica obteniéndose un resumen final que se puede copiar.

d) Cadena de preguntas. Se trata de una estructura apta para repasar el tema. Durante tres minutos aproximadamente cada equipo piensa una pregunta sobre el tema que un portador de voz planteará al equipo que se encuentra a su lado y así sucesivamente hasta que el último equipo le haga pregunta al equipo que ha iniciado la "cadena de preguntas" cada equipo tiene dos portavoces: uno para hacer la pregunta y otro para dar la respuesta que han pensado entre todos. Las preguntas no se pueden repetir.

Estas estructuras cooperativas simples van organizadas progresivamente para llegar a capacidades complicadas. Comienza con la práctica de la reflexión, concretando ideas individuales para integrar a una segunda opinión incrementando poco a poco la capacidad discursiva y se amplía al intercambio de exposiciones para la generación de una opinión común generada en base a confortamientos de reflexiones.

Es en este momento cuando se da inicio al trabajo de integración de diversidades, pues ponen en evidencia lo que se es, su totalidad, dando motivos que son transformados y transforman provocando el reajuste de ideas originales. Habermas (1999) explica: "Es propio del carácter social de las personas naturales

que crezcan en un marco de formas de vida intersubjetivamente compartidas y que establezcan su identidad en relaciones de reconocimiento recíproco” (Habermas, 1999, p.118). El autor continúa diciendo que en el reconocimiento se va creando un grupo democrático dirigiéndose a la inclusión del otro independientemente de la procedencia cultural, vías de acceso siempre abiertas a la comunidad de derecho viable de respeto mutuo entre sujetos distintos y extraños entre sí liberando cualquier tentación de exclusión.

Los avances de capacidades cognitivas de síntesis aparecen posteriormente graduándose en las estrategias cooperativas simples, una vez que comienzan a organizar ideas y generar en intercambio. Se inicia con una palabra clave a idea principal culminando con cuestionamientos siempre en el marco de los cinco componentes del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson.

3.3 Enseñando y aprendiendo. El aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva.

La escuela en su pretensión de formar futuros ciudadanos, ha logrado mantener el statu quo. La estratificación social está garantizada al término de la escolarización manteniendo el orden, la posición dentro del grupo de origen menciona Hernández Batanero (2009). Tan cierto como que las alumnas egresadas de dos o tres generaciones del Internado de Educación Primaria donde laboro, al visitar lo que fue su casa durante años presentan meses de embarazadas o se recibe la noticia que aun siendo solo adolescentes ya tienen la responsabilidad de una familia sobre sus hombros. Han coartado toda intención de formación académica superior y posibilidades para una mejor calidad de vida.

Desgraciadamente y de igual forma nos topamos con egresados en las esquinas drogándose o en las calles delinquiendo a adolescentes. En sus rasgos infantiles no muy lejanos, podemos distinguir lo que fue un alumno en nuestras manos. Alumnos y alumnas de internados desechados y excluidos de un sistema carente de oportunidades suficientemente para lograr obtener una profesión. Quizá junto a la falta de ocasión, la preparación primaria no fue suficientemente significativa

para formar ideales ni aspiraciones más allá de la conformidad de calificaciones aprobatorias.

Si bien se habla de los alumnos y alumnas egresadas, las etiquetas empiezan tempranamente en el aula ubicando normalidades y anormalidades (Batanero, 2005), estas clasificaciones van definiendo quien se beneficia y quien tiene miras a la segregación desarrollándose en una organización escolar autoritaria y vertical centrados en el docente. Como maestros formamos parte de ésta situación, misma que es necesaria transformar y superar presentando una renovación pedagógica. Debería permanente proporcionar experiencias educativas en la que se asegure la calidad y equidad.

Dicho modelo debe permitir que los alumnos y alumnas independientemente de cualquier tipo de necesidad educativa que presente: dificultad de aprendizaje o capacidad sobresaliente, de comunicación, conducta, ritmos, estilos de aprendizaje o barreras familiares, sociales y escolares, no les impidan aprender plenamente. Sea cual fuere las diversidades y particularidades, obtengan de él las mismas oportunidades para aprender buscando en todos ellos autonomía y capacidad de crítica. Que tomen elecciones asumiendo responsabilidades y resuelvan conflictos en un ambiente de igualdad, participación y justicia dejando la competitividad y el individualismo para trabajar por un bien común practicando la solidaridad como actitud, valor y virtud.

Porque los nuevos retos que presenta la sociedad, requieren superar las formas educativas memorísticas e enciclopédicas, valoradas exclusivamente durante mucho tiempo, y den paso a la movilización de esos conocimientos que permitan la resolución de problemas en la vida cotidiana dando elementos, opciones para elegir y que amplíe su visión, quizá su camino y permanencia en el sistema educativo.

Continuando en reflexión de la reforma educativa, ella presenta teorías y corrientes que buscan concientizar y ampliar el panorama de aquel que tiene en sus manos la capacidad de hacerlo real: el docente. Como elemento

transformador, si el profesor no hace suya estas teorías no dejarán de ser más que un cúmulo de buenas intenciones e ideas llenas de posibilidades. Se limitara a ello mientras que el aula continúe siendo manejada junto con su funcionamiento y relaciones internas. Con paradigmas de la vieja escuela el profesor aprendió y enseña de la forma como a él le enseñaron. Con esta pauta no podremos hacer realidad los avances previstos si continuamos haciendo y partiendo de las mismas concepciones y estructuras que fueron dando origen a los problemas que hoy se enfrentan.

La renovación de nuestra función requiere una nueva visión de las partes que integran el hecho educativo: “La diversidad debe ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales” (Batanero, 2009, p.32). Al negarse por mucho tiempo el reconocimiento y la aceptación de la existencia de la diversidad dentro de las aulas, la búsqueda de la homogeneidad como necesario inicio para cualquier proceso educativo fue instituida. La diferencia y la diversidad han constituido desigualdades con la que se luchó, desaprovechando la oportunidad de enriquecer las experiencias educativas y asegurando la discriminación y exclusión de aquellos alumnos y alumnas que no alcanzan los ritmos, estilos de aprendizaje y capacidades para aprender del común del grupo.

Al establecer un interés y motivación general y expectativa como punto de partida, se ha obligado a minorías culturales, étnicas, desfavorecidas y marginales a dejar a un lado los intereses y preocupaciones propias. ¿Qué motivación para aprender puede brindar un sistema, cuando lo que ofrece no es aplicable a la vida diaria ni a los acontecimientos o necesidades? ¿Con que instrumentos viables se contará al término para enfrentar la propia cotidianidad? Una preparación que se muestra ajena, no ofrece oportunidades equitativas y organizadas en situaciones interesantes. Sin promover la indagación, interacción y socialización de los aprendizajes así como el sentimiento de unidad en la diversidad, continuará obteniendo los mismos resultados que hasta el día de hoy que no ha

podido brindar con elementos necesarios para asegurar una sociedad con ambiente democrático, de confianza y respeto.

El salón de clases se conforma de tantas diferencias individuales como cabezas puedan contar dentro de ella. Cada alumno y alumna proviene de una familia con historia social, cultural y económica propia que lo determina, que ha ido formando capacidades y definiendo las habilidades personales, talentos sobresalientes o carencias, intereses y estilos de aprendizaje. La heterogeneidad del aula está conformada por las diferentes capacidades, motivaciones, cultura, lengua, origen social del grupo que lo conforma. Así la pretensión de una homogeneidad que facilite el trabajo docente y establezca un resultado y metas estrictas con rangos inflexibles dentro de la uniformidad de la aplicación del currículo está plagada de ideas discriminatorias y excluyentes.

Entre lo diferente, lo deseado y establecido, coarta las posibilidades de crecimiento compartido e individual de los que lo conforman: "...si todo ser humano posee unas características individuales propias, la evidente diversidad de la población escolar constituye un gran reto para el sistema educativo" (Arnaiz, 1999, p.182). Una vez que se consideró la formas presentes en el aula y para dar dicha atención como Arnaiz menciona es necesaria la transformación docente, una renovación pedagógica permanente reconsiderando el para qué, qué, cómo y por qué enseñamos.

Dejando espacio a nuevas formas y atención a la diversidad en el aula se admite la desigualdad y su conflicto para actuar en consecuencia abriendo las posibilidades del alumnado. Además tomando en cuenta factores indispensables como la autonomía, participación y democracia haciendo de los niños y niñas finalmente ciudadanos participativos que crecen en , con y para la comunidad (Batanero, 2009). Ante las diferencias y desigualdades que el docente enfrenta, deberá superar el deseo de dar a todos lo mismo esperando obtener niveles de resultados similares por parte de los alumnos: actividades, formas de acercamiento y apropiación del conocimiento, valores y libertad de participación sin favoritismos de ninguna especie.

No es necesario que un alumno sea bueno en todo, ni mucho menos cubrir la exigencia de cumplir ciertos niveles o estilos motivo de clasificación o discriminación. El respeto por la diferencia inicia reconociendo las capacidades propias y del otro, valorándolas y aceptando el derecho que todos tenemos de ser diferentes. Anijovich (2004) hace mención de que el aula heterogénea en manos del docente debe de recibir atención a la diversidad por medio de recursos, métodos y procesos. De acuerdo a las necesidades del alumno y las necesidades del medio elegirá, graduará y organizará de manera flexible una variedad de objetivos, contenidos, tiempos, métodos, procesos, técnicas, grupos de estudio, espacios, formas de evaluación más adecuadas y materiales de estudio.

Todo esto con el fin de que el alumno pueda desarrollar las particulares y personales habilidades sociales, motrices y afectivos, desarrolle las aptitudes y capacidad para pensar y aprender descubriendo su propio ritmo y estilo, haciendo uso de las propias inteligencias múltiples que se reconozca. Se ha de visualizar el hecho de que el alumno necesita aprender a reconocerse como persona, entender su propias necesidades, deseos e inclinaciones que provoquen una motivación y posición frente el aprendizaje logrando la autonomía, la libre elección, la metacognición y la reflexión de la cooperación en resultado consciente.

Estos puntos nos alejan de la marcada y antigua tendencia de la escuela a exaltar el sentimiento de competitividad, mentalidad individualista con aspiraciones de ventaja algunas veces oportunista discriminando en lo posible generando miedo y desconfianza. Y abren la posibilidad y necesidad de un camino para la construcción social intercambiando e interviniendo en la obtención de información, generación de puntos de vista y formulación de ideas. Recordando las características del aprendizaje cooperativo (Anijovich, Malbergier, & Sigal, 2004) encontramos un camino factible y funcional para dar atención a la diversidad:

Por lo tanto el aprendizaje cooperativo integra objetivos de prácticas donde la diversidad es oportunidad de crecimiento. Relacionándose también con el avance

y autonomía es un camino si bien no sencillo, si eficaz para un aprendizaje significativo.

3.4 Usando caminos diferentes. Curriculum y Diversidad en la escuela.

Observando la educación que se proporciona en el Internado Madero, se reconoce las carencias de una pedagogía de la diferencia ante estos niños en riesgo psicosocial, desventajas incluyendo la económica y procedencia de grupo. Una de las pocas ocupaciones es la salvaguarda de todos ellos: que no se golpeen entre ellos o provoquen situaciones que los coloquen en riesgo físico. De igual forma las pocas intenciones de una pedagogía de la diversidad en el objetivo educativo también desatiende la dedicación disciplinar y de motivación puesto que los alumnos no atinan a encontrar interés o razón de ser dentro de la institución pudiendo ser tan rica en experiencias debido a sus características.

Ya sea por razones de salvaguarda, disciplinar o interés curricular, el móvil común es la exclusión que viven, que provocan y que sufren incapaces de acercarse mutuamente, interaccionar adecuadamente y reconocerse a sí mismo en el otro que vive lo mismo que él. La capacidad de socializar sanamente aplicando habilidades sociales básicas, competencias conductuales asertivas, actitudes inclusivas y de reconocimiento a la diversidad, está casi ausente debido a que las cuestiones socioemocionales se toman como segundo plano siendo que resultan motivo central de las dificultades encontradas.

Un alumno o alumna que es incapaz de reconocer, aceptar y valorar las diferencias violentará al otro hasta la exclusión. Aquel que no sabe cómo comportarse socialmente frente a los demás o interactuar positivamente encontrará conductas pasivas o agresivas en reacción a lo que le rodea. Quien no encuentra en la enseñanza reafirmación de autoconcepto, autoestima y autonomía crecerá sumido en frustraciones sin que reconozca su capacidad de aportación y participación en actividades educativas y fuera de ellas causando se encuentre lejos de conseguir ser asertivos.

Estas son las pautas desvaloradas y relegadas por la actividad educativa del internado, sin considerar que son las causas de la necesidad de verificar constantemente la salvaguarda y obligar al aprendizaje. Contrariamente la confirmación de estos puntos traduciría en una realidad educativa en el que se manifiesta la inclusión, la cooperatividad y equidad. Recordando que las situaciones apremiantes a atender en la gestión docente manifestadas en el diagnóstico se encuentran: la Planeación de actividades, selección de objetivos y Evaluación. Ellas se esmeran en la consideración de una supuesta homogeneidad de grupo. Para tratamiento de esta gestión es imprescindible la consideración a la diversidad y ritmos propios de los estudiantes por lo que las sesiones organizadas atienden:

- El desarrollo de competencias y el perfil de egreso.
- Practica del campo educativo Lenguaje y Comunicación y Desarrollo personal y para la convivencia.
- Elementos del aprendizaje cooperativo.
- Atención a la diversidad.
- Papel mediador del docente.
- Adecuaciones curriculares.
- Formación de habilidades sociales y de convivencia.
- Estructuras cooperativas simples.
- Actividades en atención a la diversidad de estilos y formas de aprendizaje (kinestésicos, auditivos y visuales)
- Inteligencias múltiples (Cinestésico/Corporal, Intrapersonal, Matemática, Interpersonal Verbal/Lingüística, Musical/Rítmica, Visual/Espacial)

La propuesta trabaja directamente con dos Campos de Formación regulando y articulando los espacios curriculares: Lenguaje y comunicación, así como Desarrollo personal y para la convivencia, considerando además la transversalidad con la Educación Cívica y Moral. El primero como instrumento de desarrollo de competencias comunicativas a partir de la práctica en grupo y equipo para hablar y escuchar transmitiendo ideas, problemas y encontrando soluciones

desde la reflexión individualmente al colectivo intercambiando puntos de vista, experiencias previas sociales y culturales

Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos (SEP, 2011,p.45)

El hablar en clase siempre fue considerado como indisciplina, se tomaba como mejor grupo a aquel que estaba trabajando en su lugar y en completo silencio en interacción con el texto y su propia reflexión si es que se llegaba a ello. Es un gran paso sin embargo no deja de ser complicado el reconocer la necesidad de hablar, intercambiar y socializar conocimiento para crear un aprendizaje significativo, además estas prácticas sociales del lenguaje son necesarias para el trabajo cooperativo, el desarrollo de competencias y el perfil de egreso.

En cuanto al Campo de Formación del Desarrollo personal y para la convivencia se retoma ya que su interés es en parte objetivos de la propuesta. El Plan y programa dice que este campo pretende que los estudiantes actúen en democracia, libertad, paz, respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos en una comunidad diversa. Pretenden también el manejo armónico de las relaciones personales y afectivas desarrollando la identidad personal y conciencia social reconociendo la expresión de la belleza y la sensibilidad generadores de valores para la convivencia.

En el desarrollo de estos dos Campos Formativos se edifica la propuesta donde el trabajo cooperativo requiere y desarrolla las capacidades comunicativas, la visión inclusiva reconoce el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia a su vez el dialogo como medio de reconocimiento del otro. Por otro lado la transversalidad que integraremos en base al Programa Integral de Formación Cívica y Ética busca una experiencia global de aprendizaje de las competencias cívicas y éticas contando con un perfil de egreso que incluya la constitución de una persona para la vida ciudadana. En el siguiente capítulo se desarrollará la propuesta teniendo en cuenta los aspectos aquí expuestos.

CAPITULO IV La Experiencia Pedagógica.

4.1 Pintando realidades. Consideraciones Curriculares.

El currículum abarca no solamente los contenidos que como profesores nos exigen que el alumno conozca y maneje, incluye todas las experiencias de aprendizaje por medio de los que se pretende provocar acercamientos al conocimiento y dejar disponibles para que los estudiantes se apropien de ellos por sí mismos. Así, además de los contenidos, el curriculum incluye la planificación de estas oportunidades de enseñanza y aprendizajes disponibles en el aula y la forma en que se orienta a la comunidad para que se desarrollen las interacciones entre estudiantes y maestro, ya sea dentro y fuera del aula. Entonces el currículo se traduce en el conjunto de contenido, las formas y los medios, junto con las relaciones e interacciones sociales.

Estos elementos son observados en la presente propuesta de intervención, el qué y el cómo, pero sobre todo lo que ocurre y se experimenta en el camino, las interacciones sociales. Son las relaciones el objetivo medular para la problemática como se ha mencionado, para enfrentar las barreras de aprendizaje y la participación detectadas. Es necesidad ofrecer modelos de relaciones por las dificultades y características que presentan los alumnos, la ausencia física de la familia y carencias que los caracterizan.

Específicamente y trasladándose al currículum formal que contempla el conocimiento, competencias y valores que el país reconoce como indispensable para que los niños, niñas y jóvenes adquieran, se busca la calidad tanto en el proceso como en los resultados y el contemplar el logro de los objetivos con todos los estudiantes por igual, por tal motivo además de riguroso es flexible para responder a la diversidad existente generando un ambiente de inclusión en el aula. Este curriculum tiene como interés primordial el logro del aprendizaje, pero es nuestra preocupación, el aprendizaje en un ambiente inclusivo.

La curricula inclusiva (UNESCO, 2004), se basan en la idea de que el aprendizaje no es algo que se pueda transmitir de forma oral o escrita, dar o recibir independiente del contexto, es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados y no se les toma como un elemento pasivo de recepción. Esto le permite darle sentido a su experiencia que se transforma en aprendizaje, en otras palabras, no se puede simplemente definir y explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas, comprender y apropiarse por sí mismos, por lo tanto es necesario transformar la práctica docente.

El desarrollo del currículo enfatiza el papel de docente no como mero instructor sino como mediador que acerca a todo tipo de estudiantes para su formación tanto individual como conjunta. Considerando los ritmos y las múltiples formas de aprendizaje de todo su grupo, así como los puntos de partida que presentan sin perder el marco común de actividades y objetivos, con la definición de aprendizaje podemos establecer que es posible que los alumnos aprendan más y de manera eficaz al trabajar juntos para comprender un tema o resolver un problema, la ayuda de un niño a otro dentro de la diversidad de estudiantes promueve el aprendizaje de todos.

Recuperando lo dicho con anterioridad a este capítulo, mucho tiene que ver con lo que Stainbuck(2001) expone. El autor enuncia como características del aula inclusiva: la valoración a la diversidad, la no discriminación, adecuación curricular y el fomento de redes sociales incluyendo al aprendizaje cooperativo como una forma de red de apoyo. Esta estructura permite que dentro de la flexibilidad del curriculum, lo relevante sea que los alumnos y alumnas enfrenten problemas teniendo como arma la diversidad de ser, su opinión y postura, la unión y la cooperación que el maestro ofrezca de múltiples ocasiones para que ellos elijan el camino a su resolución, mientras que los estudiantes asuman las tareas bajo su propia dirección: “el máximo de flexibilidad para que todos los estudiantes accedan al currículo” (UNESCO, 2004, p.105). Un currículo del cual aprenden las mismas competencias en interacción planificadas atendiendo a una variedad de enfoques

y repertorios permite la no exclusión de ningún estudiante. El maestro dejará de dictar contenidos para empezar a crear momentos de aprendizaje.

Entonces, se precisa que un currículo con extensos contenidos, especificaciones detalladas y amplios objetivos secuenciales, se modifique por consideraciones necesarias y característica de cada escuela y necesidades de los estudiantes a uno con objetivos centrales, áreas curriculares y contenidos transversales teniendo como misión el desarrollo de competencias fundamentales teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y las diferencias individuales de los alumnos desarrollando: autonomía, desarrollo basado en competencias sociales e individuales. La creatividad el maestro desarrollará adaptaciones y modificaciones del curriculum, estrategias y recursos que satisfagan las necesidades individuales y grupales de los estudiantes y comunidad haciéndolo significativo y de acceso para todos.

Estas valoraciones de lo básico y lo necesario en un curriculum, Ainscow (2004), nos explica de su experiencia, la preparación de un modelo sencillo dirigido por dos aspectos:

- 1.-El “currículo cerrado” era un intento por definir las áreas del conocimiento y destrezas que se consideraban como objetos esenciales de aprendizaje para todos los alumnos de la escuela.
- 2.-El “currículo abierto”, como su nombre lo indica, se considera más abierto , pudiendo modificar su contenido para tener en cuenta las necesidades de ciertos alumnos concretos. (Ainscow, 2004, p.40)

Aquello que es esencial en el aprendizaje se conjuga con aquello que puede ser modificado para permitir encuentros y relaciones sociales que permitan enfrentar a todos el curriculum. En conjunto estas modificaciones y adecuaciones nos hablan ante todo de nuevas capacidades y visiones inclusivas de la nueva sociedad y fenómeno educativo que pretenden proporcionar un programa amplio y enriquecedor a todos y cada uno de los estudiantes.

Según la organización curricular establecida en por el Plan y Programas de Educación Básica 2011, mencionado anteriormente, es la base flexible sobre la que el maestro trabaja buscando una adecuación a la necesidad y características

de todos sus alumnos con el aprendizaje cooperativo como instrumento, su diseño y desarrollo del resulta de la colaboración de maestros, equipos locales, especialistas y autoridades de la materia, siguiendo la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas y los propósitos de calidad nacional. Dentro de una nueva cultura de evaluación del docente, alumno y proceso educativo, el currículo atiende a la inclusión de la composición pluricultural de país además de cuidar la pertinencia, gradualidad y coherencia interna con el desarrollo cognitivo de los alumnos

Sus aprendizajes están orientados a la significatividad, siguiendo un enfoque comunicativo y desarrollo de competencias con funcionalidad para la resolución de problemas y la aplicación a la vida cotidiana. Este planteamiento acaba con el exceso de contenidos que se debían manejar en aulas llegando al extremo de pasar temas de manera superflua puesto que el tiempo resultaba insuficiente llegando a incumplir el objetivo de aprendizaje. Una revisión de programas cuantitativa y cualitativamente del currículo anterior fue precisa.

Existe la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, son de sobra conocidas las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos. (Coll, 2006, p.15).

En el 2011 el Plan de Estudios da un giro dejando de lado la pretensión de elevar la calidad de la educación mediante el cambio de contenidos para dar prioridad y punto de partida al alumno y con lo que con él ocurra: su bienestar e integración por medio del desarrollo de competencias y la articulación entre los tres niveles que integran la Educación Básica. Además de la modificación del currículo, para su manejo y orientación se fomenta el mejoramiento de la gestión escolar, formación de profesores con perfiles adecuados a las nuevas necesidades sociales y el necesario equipamiento tecnológico. Atenciones en miras a la cooperación, equidad y diversidad.

Los principios pedagógicos para la transformación del docente se orientan a la atención de los estudiantes y sus procesos, no al cumplimiento de estándares y su

visualización de defecto como argumento de incompletud del alumno, la fabricación de un futuro ser humano sin el reconocimiento de lo que el niño es en el presente con su potencial completo y la lógica de la explicación constitutiva de la incapacidad del alumno en la categoría del otro (Skliar, 2005). Pues el profesor que ve al alumno como objeto de creación y no como sujeto de formación tendrá perdida la batalla.

Otro principio pedagógico a considerar es la planeación, momento para proyectar y potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias, en él vemos manifestado las adecuaciones curriculares de las que hemos hablado hacia las necesidades del alumno y que Aldámiz-Echevarria (2010), enumera como aquello susceptible de ser adaptado: objetivos, contenidos, metodología, materiales, secuenciación y evaluación. Además la planeación adecuada a la RIEB considerará la generación de actividades y ambientes de aprendizaje cooperativo que favorezcan espacios de comunicación e interacción que posibiliten experiencias significativas. El Plan de Estudios 2011, reconoce la necesidad de promover el trabajo cooperativo considerando:

- 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 tornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Como resultado de los principios pedagógicos se pretende el logro de competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que brindarán a los estudiantes en reconocimiento de su diversidad las herramientas necesarias incluyendo el uso de las tecnologías con la intención de que respondan a las demandas sociales actuales y en diferentes contextos permitiendo la disminución de desigualdades en los grupos escolares y sociales.

Para el manejo del curriculum en aprendizaje cooperativo, que se organiza en cuatro campos formativos de desarrollo humano tanto intelectual como social y emocional que se despliegan en las diferentes actividades:

- Lenguaje y comunicación,
- Pensamiento matemático,
- Exploración y comprensión del mundo natural y social,
- El desarrollo personal y para la convivencia.

Siendo las asignaturas comunes que las contienen: Español, Matemáticas, Lengua adicional, Formación cívica y Ética, Educación Física y Educación artística para todos los grados; Exploración de la Naturaleza y la Sociedad para primer grado, Estudio de la identidad donde vivo para segundo, Ciencia naturales, Geografía e Historia de tercero a sexto grado estando presentes contenidos del campo de la tecnología.

Manteniendo la intención del Plan educativo anterior, se busca la significatividad su aprendizaje y un sentido práctico: “El principio de aprendizaje significativo encuentra un sentido renovado en la funcionalidad de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en una situación académica dada a otras situaciones académicas, familiares, sociales o laborales” (Escamilla, 2009, p.12). La secuencia, articulación y adaptación de estos contenidos de los estándares curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales, tiempos y recursos que el docente realiza especifica que su aplicación no se lleva en su totalidad, debido a las circunstancias inesperadas, comportamiento del alumnado y /o diversos factores cotidianos. Por lo tanto el docente se ve en la necesidad de ir adaptando durante la marcha sobre su planeación inicial dentro y para la diversidad y contexto, poniendo énfasis en el desarrollo de competencias incorporando para ello temas que se abordan en más de una asignatura lo que se define como transversalidad.

La transversalidad se trabaja sobre aquellos temas que se pueden involucrar, integrar o incorporar en más de una asignatura, articulando y dando continuidad en medio de una formación crítica para que los alumnos tomen compromisos y responsabilidades logrando el perfil del alumno que la Educación Básica proyecta: “Cada competencia estará conformada por conjuntos de habilidades que, a su vez se materializan en destrezas más operativas” (Escamilla, 2009, p. 22). Por lo tanto la transversalidad de tópicos: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial, permiten el ampliación de las competencias haciendo que su movilización hacia otras asignaturas se traduzca en alumnos aptos.

Ahora bien, siendo que las asignaturas tienen particularidades específicas, elementos curriculares que sustentan su función, sentido y una aplicación articulada entre ellas. Esta articulación y estructuración curricular fomenta el desarrollo de las competencias, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso como criterios y referentes para llevar a cabo la evaluación constatando el grado de avance de los conocimientos, habilidades en cada uno de los bloques. Cada bloque de asignatura establece los conocimientos básicos y precisa lo que se espera en términos del saber-hacer y ser.

El aprendizaje esperado de cada una se expresa en el desarrollo deseado de las competencias a lo largo del bloque mismos que constituyen los aspectos a evaluar, aspectos que se manifiestan no como un conocimiento o producto final sino como un grado del nivel de desarrollo deseado en aplicación efectiva. Es decir, el conocimiento en término de Competencias:

Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, aunque movilizan, integran, orquesta tales recursos .El ejercicio de las competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. (Torres, 2006, p.44)

Se confirma que para desarrollar las competencias por medio de las actividades articuladas buscando y el establecimiento del perfil de egreso se elabora una secuencia y estrategia didáctica tomando en consideración las sugerencias del programa de estudios (competencias, campos formativos, ámbitos, ejes y ciclos según la asignatura elegida). Dichas estrategias y secuencias didácticas se establecerán ante la reforma educativa en planeaciones necesariamente por competencias constituyendo formas de trabajo en el aula y articulando temas. Las competencias, metacogniciones, herramientas conceptuales y pedagógicas junto con las características materiales y recursos de la escuela, se manifiestan en formatos según la escuela. Sin embargo lo impreso resultará una pequeñísima muestra de todo el proceso y el trabajo en el salón de clases y fuera de él.

Es por lo tanto en beneficio del desarrollo de competencias la permanente preparación docente, una parte importante que va a determinar estas estrategias y estructuración didáctica, ya que el desarrollo de sus capacidades y propias competencias docentes, trabajo en equipo, creatividad, capacidad de innovación, toma de decisiones en colegiado, identificación de situaciones problemáticas, establecimiento de contextos reales, ofrecerá mayores posibilidades de efectividad y pertinencia en su labor: trabajo por proyectos, enseñanza basada en casos y aprendizajes basados en problemas.

Si bien en ellos puede imprimir y movilizar conocimientos basados en experiencias docentes en su práctica para orientar hacia los aprendizajes esperados, es necesario la sistematización y conceptualización, principios y técnicas para eliminar márgenes de error que pierdan tiempo y esfuerzos en la labor educativa. Estas competencias implican conocimiento, creación y acción:

Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores–hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente (SEP, 2011, p.39)

Es necesario entonces que el docente haga del currículo una situación flexible estableciendo situaciones a resolver haciendo uso de conocimientos necesarios

y pertinentes que brinden experiencias de aprendizaje significativo para todos los estudiantes. Las competencias no solo son desarrolladas para que se lleven a cabo dentro de un aula, sino para que sean funcionales dentro pero también fuera del aula trascendiendo también a la etapa escolar, dirigiéndose a ellas como competencias para la vida exponiéndose como hemos mencionado en Plan de estudios 2011.

Con estas competencias, conocimientos y habilidades , actitudes y valores se espera formar e integrar un perfil de egreso, los rasgos deseables del tipo de alumno, ciudadano , la preparación suficiente y necesaria que deberá poseer con el transcurso de la escolaridad básica en miras en el proceso de articulación preparando al niño para el siguiente nivel escolar y enfrentarlo con éxito:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) 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.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011, p.39)

Las competencias para la vida y perfil de egreso es un proceso que se busca lograr durante toda la Educación Básica, logrando sea manifestado de forma

paulatina mediante las adecuaciones y transformaciones al currículo, el compromiso y la visión renovada del docente en la diversidad de su aula.

Se presenta después de estos elementos integradores de la propuesta, como son las competencias, el perfil de egreso y curriculum entre otros, un elemento de suma importancia determinante en el avance y orientación, esto es la evaluación. Siendo un punto considerado por Johnson y Johnson (2008), dentro del trabajo cooperativo, la evaluación está destinada al análisis del logro de las metas establecidas en y para el equipo, permitiendo la reflexión de aquello que permite o detiene el adelanto.

Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y como pueden acrecentar la eficacia del grupo. (Johnson, 2008, p. 23)

La evaluación tradicional parte del esfuerzo docente específicamente, limita la percepción de avance de una forma de objetividad a lo observable, medible y aun así ocultar los verdaderos resultados cuando como alumnos se aprende a dar y mostrar aquello que el profesor espera para etiquetar favorablemente por obtención de las respuestas adecuadas, el haber aprendido o no pasa a un segundo plano, la preocupación es la obtención de buenas notas que expresen ser un llamado buen e inteligente. Por lo tanto la consideración de Johnson y Anijovich, de una evaluación entendida como coevaluación, invita a una reflexión que orienta y encamina verdaderamente, una evaluación compartida permite un doble aprendizaje.

La coevaluación encierra dos momentos, la autoevaluación midiendo las propias capacidades, logros y fortalezas que incluye la metacognición en reflexión a aquello que le ha llevado a tal posición y que se orienta en parte contrastando a partir del otro, y un segundo momento permite la valoración del compañero detectando los aspectos más relevantes del aprendizaje.

Cuando los alumnos utilizan de manera habitual estos procedimientos de evaluación aprenden la importancia de destacar los aspectos positivos y no solo los negativos del trabajo de sus compañeros, el valor de la ayuda y del trabajo en común, y a valorar el error como un paso necesario en el aprendizaje. (Anijovich, 2004, p. 69)

A la larga estas valoraciones y juicios sobre lo positivo y no tan positivo del otro, debieran corresponder a ser un espejo para la propia actuación y adelanto, ayudando a evitar el engaño del cumplimiento y obtención de una calificación situando al entendimiento de porqué se llega a cierto resultado a partir de la evaluación. La coevaluación encamina al sentido de que si observo el avance del compañero, tengo una medida real para saber de mí mismo lo que se ha aprendido, el autoengaño será más difícil puesto que habrá una voz interna de le señalará la posición efectiva y cierta ante el aprendizaje logrado. Mentirse a sí mismo en cuanto a logros es más complicado que mentirle al docente, al cual se le cumple para obtener un número.

La evaluación implica el conocimiento de la tarea y criterios de una realización óptima, así la evaluación del trabajo cooperativo e inclusivo como tarea, revelará la calidad del desempeño en esta propuesta, en la mayoría de los casos resultado de la reflexión y análisis. Como docente deberemos entregar una buena parte del control del aprendizaje en cuanto a valoraciones al propio estudiante, confiando y formando para ello la conciencia, otro punto que incluye el considerar al alumno como centro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, eliminando el empoderamiento y el control impositivo del docente que lo hace centro de la actividad educativa y no facilitador del conocimiento.

4.2 Lo que aprendo en el camino. Modelos de planeación y técnicas de trabajo.

De acuerdo a las consideraciones sobre objetivos, lo esencial y flexible en la curricula, competencias y perfil de egreso, se han elegido los elementos necesarios pretendiendo brindar oportunidades que generen experiencias de

aprendizaje compartidas. Ellas forman una propuesta apoyando al desarrollo y fomento a las habilidades sociales y para la convivencia orientado mediante el trabajo cooperativo.

Se elaboró una ficha con generalidades, estando integrada primeramente con la selección de los aspectos más acordes por un lado para hacer frente y dar opciones a la problemática de constantes conflictos, aislamiento y exclusiones entre los alumnos. Por otro lado ofreciendo atención a la pregunta de investigación-acción que tiene como origen esa misma problemática. Intentando dar respuesta a: ¿cómo el trabajo cooperativo puede fomentar y desarrollar las habilidades sociales y competencias para la convivencia teórico pedagógico de la propuesta:

FICHA GENERAL	
Objetivos didácticos.	<p>Adquirir y fomentar habilidades del perfil de egreso:</p> <p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.</p> <p>f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>g) 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</p>

	<p>emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p> <p>j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>
Competencias a desarrollar	<p>3. Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.</p> <p>4. 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.</p> <p>5. Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.</p>
Habilidades sociales	<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Área 2. Habilidades para hacer amigos</p> <p>Área 3. Habilidades conversacionales</p> <p>Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones</p> <p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales. Identificar problemas interpersonales</p> <p>Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p>
Elementos de aprendizaje cooperativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva . • Interacción e intercambio estimulante cara a cara. • Responsabilidad individual y grupal con miras a una meta común. • Técnicas interpersonales y de equipo. • Evaluación grupal

Atención a los estilos de aprendizaje	<p>Dirigido a ritmos y estilos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinestésicos • Auditivos • Visuales
Inteligencias múltiples a reconocer, apreciar y fomentar	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Intrapersonal • Inteligencia Interpersonal • Inteligencia Verbal/Lingüística
Criterios de interacciones mediadas del docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Mediación de intencionalidad y reciprocidad. 2.-Mediación de trascendencia. 3.-Mediación del significado. 4.-Mediación del sentimiento de capacidad. 5.-Mediación de autocontrol y regulación de la conducta. 6.-Mediación de participación activa y conducta compartida. 7.-Mediación de individualización y diferenciación psicológica. 8.-Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos. 9.-Mediación del desafío, del reto. 10.-Mediación del conocimiento del ser humano como ser cambiante. 11.-Mediación de la búsqueda de alternativas optimistas. 12.-Mediación del sentimiento de pertenencia a una cultura.
Campo formativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación • Desarrollo personal y para la convivencia
Estructuras cooperativas en progresión.	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4 • El juego de palabras. • La sustancia • Cadena de preguntas.

Esta ficha general expone qué perfil de egreso como objetivo didáctico junto con las competencias se desarrollarán, teniendo los campos formativo de Lenguaje y comunicación y el Desarrollo personal y para la convivencia como instrumentos educativos. Los Campos formativos tomarán las estructuras cooperativas simples

que dan atención a la diversidad encontrada en el aula en cuanto a ritmos y formas de aprendizaje.

Por supuesto la transformación que el docente debe manifestar en cuanto a su actuar, corresponderá al de mediador de la experiencia que proporcionará el aprendizaje a los estudiantes. Entonces las cuestiones sociales y de interacción incorporan las inteligencias múltiples y estilos VAK a la única inteligencia reconocida en y para la escuela: la intelectual que dejó relegadas las áreas emocionales y habilidades sociales.

Las habilidades sociales (Monjas, 2000) que se enumeran, constituyen los elementos celulares que se irán entretejiendo para lograr sistemas de conductas sociales correspondientes a reconocerse como competencias, por ejemplo las Competencias para la convivencia entre otras que son la base necesaria e indispensable para llegar a la meta de ver manifestado el aprendizaje cooperativo en un ambiente inclusivo.

Una vez que hemos integrado los puntos generales que orientan a la propuesta pasemos a los cuadros de la planeación por sesiones. Seleccionando como asignatura de trabajo a la Formación Cívica y ética como componente transversal, reuniéndola y aperturando con la acción en campo formativo del lenguaje y desarrollo personal y para la convivencia. Este último en atención específica de la problemática que aquí nos atañe.

Organización por sesiones:

<u>SESIÓN 1</u>	"Vivo y convivo"	Campo formativo: <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación. • Desarrollo personal y para la convivencia
Propósitos :	Apreciar y respetar diversas cualidades individuales que se ponen en juego al interactuar con otras personas. Reconocer la necesaria participación y convivencia de toda la	

	comunidad educativa en las actividades comunes y que benefician a la misma.
Contenidos transversales:	<p><u>Formación Cívica y Ética</u> Distinción de aspectos físicos y culturales, sociales, y económicos, étnicos y de género que identifican con las personas y aquellos rasgos que lo hacen diferente.</p> <p><u>Español</u> La Entrevista.</p>
Perfil de egreso.	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) 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.</p>
Competencias para el manejo de situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear y llevar a buen término procedimientos, administrar el tiempo. • Tomar decisiones y asumir sus consecuencias. • Actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
Competencias para la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relacionarse armónicamente con otros. • 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.

Competencias para la vida en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. • Conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.
Habilidades sociales y de convivencia:	<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Área 3. Habilidades conversacionales</p> <p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales</p> <p>Identificar problemas interpersonales</p>
Estrategia:	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4 • El juego de palabras.
Duración:	I sesión (40 min.)
Material:	Cartulinas, plumones, gises, cinta adhesiva.
Actividad :	<p>Inicio (5 min.)</p> <p>Integración y pertenencia.</p> <p>Dinámica:</p> <p><u>Madrigueras y tempestad.</u></p> <p>I. Se presenta a los participantes una pequeña plática sobre los conejos y la forman en que viven. Les pide a los participantes que imaginen que son conejos y que viven en madrigueras. Seleccionaran parejas que tomándose de las manos hagan “madriguera” para que entren los conejos.</p> <p>II. Se indica a los participantes que cuando de la señal, deberán reunirse en la madriguera más cercana por que se acerca tempestad y es más seguro. De nuevo a su señal los “conejos” podrán pasearse en el salón hasta nueva señal. Las madrigueras también tendrán que ponerse en movimiento.</p>

	<p><u>ACCIÓN</u> (10 min.)</p> <p>1.- Organización en equipos de cinco alumnos.</p> <p>2.-Preguntas generadoras para todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles son las actividades que realizan durante el día que benefician a su grupo o a la comunidad escolar? <p>3.-El equipo dialogará y anotarán 3 actividades escribiéndolas en una hoja. (15 min.)</p> <p>4.-Cada equipo mencionará las actividades y se elegirán tres relevantes argumentando entre todos el por qué.</p> <p>5.- Entre todo el equipo dibujarán la imagen de una de las actividades que mas prefieran con una frase positiva que invite a realizarla con gusto.</p>
	<p><u>EN CORTO.</u> (5 min.)</p> <p>7.-Como grupo y utilizando lluvia de ideas responderán en una sola frase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué es importante participar en las actividades del internado? (según la actividad seleccionada) <p>8.-Los trabajos se pegarán formando una muestra en la biblioteca escolar para estar a la vista de todos.</p>

<p><u>SESIÓN 2</u></p>	<p>“Doy y recibo”</p>	<p>Campo formativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lenguaje y comunicación. •Desarrollo personal y para la convivencia
<p>Propósitos</p>	<p>Respeto de opiniones y la participación de los demás como generados de un ambiente armónico y de confianza.</p> <p>Identificar las acciones de los trabajadores educativos y de apoyo en el desempeño de su labor. Reconocer cuáles son sus derechos y sus deberes ante las funciones reconocidas.</p>	

<p>Contenido transversal.</p>	<p><u>Formación Cívica y Ética</u> Analizar las posibilidades existentes en el derecho a la libertad, vinculadas con la necesidad de autorregulación, el respeto a derechos propios y ajenos y el cumplimiento de las normas.</p> <p><u>Español</u> El debate.</p>
<p>Perfil de egreso.</p>	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) 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.</p>
<p>Competencias para el manejo de situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar el riesgo la incertidumbre • Plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo. • Propiciar cambios y afrontar los que se presenten. • Tomar decisiones y asumir sus consecuencias. • Manejar el fracaso, la frustración y la desilusión.
<p>Competencias para la convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relacionarse armónicamente con otros. • 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.
<p>Competencias para la vida en sociedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. • Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos. • Conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Habilidades sociales y de convivencia:	<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Área 3. Habilidades conversacionales</p> <p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales</p> <p>Identificar problemas interpersonales</p> <p>Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p>
Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4 • La sustancia
Duración	2 sesiones (40 min. Cada una)
Material:	gafetes, plumones, mascadas.
Actividad	<p><u>Sesión 1</u></p> <p>Inicio (5 min.)</p> <p>Integración y participación.</p> <p>Dinámica:</p> <p><u>El nudo humano.</u></p> <p>I. Se pide uno o dos voluntarios, aunque puede designar a alguien específico si sus necesidades así se lo demandan.</p> <p>II. Se les cubrirán los ojos así solo escucharán las indicaciones.</p> <p>III. Al grupo que queda les pide se tomen de las manos haciendo un gran círculo.</p> <p>IV. Se les induce a pensar que esa forma del grupo es, de alguna manera, su estructura original; pero que los grupos, en su propia dinámica tienden a desarrollar hábitos que aglutinan y hacen variar la estructura original.</p> <p>V. Se les solicita hacer un nudo humano lo más intrincado que puedan, sin soltarse de las manos hasta que se les de la indicación.</p> <p>VI. Una condición importante es que los miembros del grupo que constituyen el nudo no podrán hablar mientras el auxiliar o auxiliares intenten deshacerlo.</p> <p>VII. Se invita a descubrirse a los auxiliar y se les plantea que ellos asumirán la tarea de llevar a ese grupo a su estructura original, que éstas no pueden soltarse de las manos y a la vez no pueden proferir palabra alguna.</p> <p>VIII. Pasado un tiempo razonable, si no han podido deshacer el nudo los asesores, se le pide al grupo que retome su estructura original sin soltarse de las manos.</p>

	<p><u>ACCIÓN</u> (10 min.)</p> <p>1.- Organización en equipos de cinco alumnos.</p> <p>2.-Preguntas generadoras para todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quiénes son los trabajadores que su labor resulte más importante para tu estancia en el internado? <p>3.-El equipo dialogará y anotará 2 trabajadores, su función y su relevancia escribiéndolo en una hoja. (15 min.)</p> <p>4.-Cada equipo mencionará sus anotaciones argumentando entre todos el por qué.</p> <p><u>Sesión 2.</u> (15 min)</p> <p>6.- Se reintegrará el equipo de la sesión anterior.</p> <p>7.-de los dos trabajadores seleccionados y trabajados por el equipo seleccionarán uno y organizarán una pequeña representación de una entrevista. Un participante del equipo representará al trabajador y los otros 4 serán los entrevistadores. Cada entrevistador generará una pregunta. Entre todo en equipo organizarán preguntas y respuestas. (20 min)</p> <p>8.- Cada equipo presentará su entrevista de tres minutos.</p> <p><u>EN CORTO.</u> (5 min.)</p> <p>7.-Como grupo y utilizando lluvia de ideas responderán en una sola frase ¿Cuál es mi derecho a recibir del trabajador “x” y cuál es mi obligación de ofrecerle al mismo para que mantenga el beneficio la comunidad? (según la actividad seleccionada)</p>
--	--

<u>SESIÓN 3</u>	“Hablando nos entendemos”	<p>Campo formativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lenguaje y comunicación. •Desarrollo personal y para la convivencia
Propósitos	<p>Acciones personales que apoyen en la resolución de problemáticas vividas en el internado.</p> <p>Reconocer la importancia de la existencia de reglas de</p>	

	participación mostrando seguridad al expresar opiniones sobre las problemáticas más comunes en la comunidad educativa.
Contenidos	<p><u>Formación Cívica y Ética</u> Examino y analizo las causas, momentos y alternativas posibles de algún conflicto cotidiano.</p> <p><u>Español</u> Comunicación oral y escrita. Toma de consenso y acuerdos.</p>
Perfil de egreso	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) 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.</p>
Competencias para el manejo de situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar el riesgo la incertidumbre • Plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo. • Propiciar cambios y afrontar los que se presenten. • Tomar decisiones y asumir sus consecuencias. • Manejar el fracaso, la frustración y la desilusión. • Actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
Competencias para la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relacionarse armónicamente con otros. • 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.
Competencias para la vida en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. • Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.
Habilidades	<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social</p> <p>Área 3. Habilidades conversacionales</p>

sociales y de convivencia:	<p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales Identificar problemas interpersonales Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p>
Estrategia	Comprensión y reflexión crítica.
Duración	I sesión (40 min.)
Material	lápices, hojas, cinta adhesiva.
Actividad	<p>Inicio (10 min.) Integración y pertenencia. Dinámica: <u>Palabras de cinco letras.</u> I. Estando en equipos de tres en una hoja blanca escribirán palabras de cinco letras, las más posibles durante 4 minutos. Solo habrá un lápiz por equipo, por lo que tendrán que elegir secretario y coordinar participaciones, así como verificar palabras en conjunto II. Terminando el tiempo establecido se pegarán las hojas a la pared y los equipos verificaran entre todos si las palabras son correctas-</p> <p><u>ACCIÓN</u> (5 min.) 1.- Organización en equipos de tres alumnos. 2.-Preguntas generadoras para todo el grupo: ▪ ¿Qué problemáticas piensas que se están viviendo en el internado? 3.- Se indicará que cada grupo dialogará y seleccionara una situación problemática que afecte a la comunidad educativa. Misma que redactarán por equipo en una hoja blanca. 5.-Se darán 3 min para que por equipo asuman una postura como solución y puedan defenderla ante las observaciones y preguntas sobre el tema de los demás equipos.</p> <p>(10 min.) 6.-Se reflexionara sobre lo que se necesita para que se logre el dialogo recordando la importancia de respetar, escuchar y tomar el turno para hablar.</p>

	<p><u>EN CORTO.</u> (5 min.) 7.-Como grupo y utilizando lluvia de ideas responderán en una sola frase ¿Entendiste de que hablaban tus compañeros?</p>
--	--

<u>SESIÓN 4</u>	“¿Qué sucedió y cómo participo?”	<p>Campo formativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Lenguaje y comunicación. •Desarrollo personal y para la convivencia
Propósito	<p>Identificar mecanismos a través de los cuales los ciudadanos pueden comunicar sus necesidades y sus demandas.</p> <p>Reconocer la importancia la participación y convivencia de todos los alumnos y de estar informados de lo que ocurre en la comunidad educativa.</p>	
Contenidos Transversales	<p><u>Formación Cívica y Ética</u> Identifico, aprecio y promuevo el uso de canales y mecanismos institucionales a través de los cuales la ciudadanía puede comunicar al gobierno sus necesidades, demandas, problemas y preferencias.</p> <p><u>Español</u> Redacción y coherencia.</p>	
Perfil de egreso	<p>a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.</p> <p>b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p> <p>c) 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.</p>	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar el riesgo la incertidumbre • Plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el 	

para el manejo de situaciones.	<p>tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar cambios y afrontar los que se presenten. • Tomar decisiones y asumir sus consecuencias. • Manejar el fracaso, la frustración y la desilusión. • Actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
Competencias para la convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relacionarse armónicamente con otros. • 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.
Competencias para la vida en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. • Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos. • Combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.
Habilidades sociales y de convivencia:	<p>Área 1. Habilidades básicas de interacción social Área 3. Habilidades conversacionales Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales Identificar problemas interpersonales Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p>
Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • 1-2-4 • El juego de palabras. • La sustancia
Duración	2 sesiones (40 min.)
Material	Cartulinas, plumones, gises, cinta adhesiva.
	<p>Inicio (10 min.) Integración y pertenencia.</p> <p>Dinámica: <u>¿Para qué sirvo?</u> I. Se pegará nombres de algunos objetos en la espalda de cada alumno sin que ellos puedan verlo. II. Se indica a los participantes que cuando de la señal, deberán</p>

Actividad	acercarse a sus compañero para formularles una pregunta en la que solo contestaran “si” o “no”. Teniendo que ir deduciendo el objeto que son en base a las respuestas.
	<p><u>ACCIÓN</u> (5 min.)</p> <p>1.- Organización en equipos de cuatro alumnos.</p> <p>2.-Preguntas generadoras para todo el grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué sería importante informar a la comunidad escolar y cómo lo puedo dar a conocer? <p>3.-El equipo dialogará y anotarán 2 noticias que les resulten importantes informar. (5 min.)</p> <p>4.-Cada equipo organizará su información en forma de noticiero con dos comentaristas, un reportero y un camarógrafo. (20 min.)</p> <p>5.- Los equipos presentara su noticiero al grupo. (2 sesión 40 min)</p> <p>6.-Continuaremos con las observaciones finales de las mismas y el análisis de los trabajos.</p>
	<p><u>EN CORTO.</u> (5 min.)</p> <p>7.-Como grupo y utilizando lluvia de ideas responderán en una sola frase ¿Por qué es necesario estar informados de lo que ocurre en nuestra comunidad y compañeros?</p>

El conjunto de estos elementos es la integración del qué se busca fomentar y el cómo, teniendo a la unidad didáctica como método seleccionado por sus características y tiempos cortos, específicamente en esta propuesta: “[...] con un principio y un final más o menos marcados, que hacen referencia a un bloque de contenidos interrelacionados, lógicos y coherentes”(Pujolás,2004, p.179). El por qué y para qué tendrán que ver con la relación cooperativa, constructiva y creativa para resolver problemas comunes, implicando el abandono de formas tradicionales e individuales.

Abriendo la puerta a la formación de relaciones donde se encuentre la simpatía, atención, cortesía, respeto, obligación y ayuda para con el otro, se tratará de convertir en positivas las relaciones o mejorar las ya existentes (Pujolas, 2004).

Permitiendo entonces el camino al intercambio de conocimiento y aprendizaje conjunto en un ambiente de diversidad en donde aprendan juntos individuos diferentes. Tenemos la convicción de que como docente, se harán consideraciones de su papel y función como mediador, cuidando en todo momento de la flexibilidad en el proceso.

Además la adecuación de los objetivos previo y durante el mismo, en conjunto con los ritmos y formas propios que manifiestan las capacidades y habilidades de los estudiantes, su bienestar y su integración como ha expresado el Plan de Estudios 2011. Se fomentarán las cinco competencias: para el aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situación, para la vida en sociedad y competencias para la convivencia ya que difícilmente pueden trabajarse aisladamente, pero se le da prioridad a la última como determinante en el mejoramiento de las cuatro primeras.

A partir de mejores relaciones se podrá generar aprendizajes compartidos académicos o sociales. Aunque el Perfil de egreso enumera varias capacidades, la propuesta busca particularmente el fomento a la argumentación, razonamiento y análisis que ayude a una mejor toma de decisiones y la colaboración con sus semejantes. Si la Planeación se remonta a la Ficha General, se obtendrá la información sobre las intenciones de las sesiones más claramente, ofreciendo datos y la meta de nuestra búsqueda tratada por la problemática y propuesta apreciando la visión que guía a cada una de ellas culminando con la evaluación de habilidades sociales y competencias para la convivencia en miras a obtener, puesto que son nuestra máxima meta.

Los objetivos del perfil de egreso, competencias y campos formativos, que en el Plan de Estudios 2011 establece como una amplia lista, aparecen en la Ficha General especificando sobre cuales estamos interesados en la presente intervención. Trabajando realizado por medio de Unidades Didácticas, debido a los tiempos y las características de la clase, se eligieron estructuras cooperativas simples para llevar a cabo en una sesión máximo dos, generando la necesidad de

colaborar y de ayudarse entre los integrantes y logren aprender juntos siendo diferentes y con el objetivo de dar atención a la diversidad.

Se consideraron actividades que abarcaran el desarrollo de las Inteligencias Múltiples y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Siempre con la visión y la participación como docente de mediador en conocimiento de las características individuales de los alumnos controlando el acercamiento y progreso de los elementos del aprendizaje cooperativo.

De acuerdo a la base teórica, se estableció la secuencia de reuniones progresivas a trabajar con los alumnos y alumnas de cuarto grado que inicia la propuesta, sin embargo no se encuentra limitada a la aplicación en dicho grado. Siendo las primeras sesiones el inicio al acercamiento con los demás. Cada ficha de sesión, contiene los propósitos de acuerdo al Programa Integral de Formación Cívica y Ética 2008 e incluyen propósitos relacionados y particulares correspondientes a las necesidades de interacción y reflexión que como Internado requerimos.

Enumeradas las Áreas de habilidades sociales (Tabla 4) a tratar como elementos base para el desarrollo de competencias también enumeradas por sesión, ambas pretendiendo dar seguimiento al perfil de egreso. Como estrategia se menciona la Estructura Cooperativa Simple de la Unidad Didáctica de la que nos ocuparemos, introduciendo de las más sencillas a las complejas. La Actividad de la sesión, principia con una dinámica de integración, integración y pertenencia grupal que genere acercamientos personales y diálogo que amplíe la confianza entre los alumnos y alumnas ya que algunos se han acercado dentro del aula entre ellos poco o casi nada.

Todas las sesiones presentan para el desarrollo de la actividad una pregunta generadora con intención al diálogo, reflexión e integración y culminan con una frase que resuma el aprendizaje logrado grupal o individualmente. Estas proximidades darán pie a la formación de equipos de trabajo con miras a la postura cooperativa.

4.3 Observando procesos. Narrativa de Experiencia Pedagógica.

Viniendo de una familia de Docentes crecí influenciada por el mundo escolar. Además de ser alumna, vivía de cerca las decisiones, posturas, festejos, organización, planeaciones de clases y hasta sus conflictos docentes. Siempre me pareció fascinante y mientras mi edad y las oportunidades lo permitían, entrar y permanecer horas y horas en los salones de clases, dónde impartían mis hermanas o mis tías. Observar sus formas de enseñar, la manera en que todos esos niños aprendían, creaban, discutían, se relacionaban, jugando y trabajando en esos viejos mesa bancos de dos plazas, me resultaba definitivamente un mundo extraordinario. Probablemente nací profesora pero también crecí aprendiendo a ser una profesora y cuando el tiempo se dio, emprendí la formación como tal.

En el momento en que finalicé la Licenciatura en Educación Primaria se abrió la puerta de un camino lleno de posibilidades a explorar. Sin embargo ensombrecido por el temor de que las buenas intenciones y fuerzas fuesen invadidas por las costumbres del “sistema” del que tanto se escucha y pude apreciar en muchos docentes durante toda mi vida infantil, y estudiantil. Observé cómo maestros entusiastas y creativos llegaban al cansancio al punto de entrar y salir de un salón de clases de la misma forma, sin dar o recibir, sin conmover en lo más mínimo ni trascender, sólo cumpliendo por cumplir.

De esta experiencia decidí convertir en prioridad la búsqueda constante de formar parte del grupo de aquellos y aquellas que transformaban la realidad en cada momento posible fuera y dentro del aula. Esta imagen del salón de clases como un instrumento, resulta como recién titulada el máximo pensamiento, el ideal, quizá la utopía que nos llevó en su momento a la selección de escuelas y programas ofrecidos para formar parte de ellos. Uno de estos programas pretendía realizar trabajo curricular en turno vespertino a Internados.

Fue la primera vez que escuché realmente de este sistema escolar, oportunidad que aprecié para formar parte de algo diferente y en un lugar distinto. Desconocía

como muchas personas la existencia de Internados a cargo de la Secretaría de Educación Pública, puesto que uno de los estereotipos, que los medios de comunicación se han encargado de encuadrar consiste en ser una elección destinada para la clase pudiente quien paga alimentos y alojamiento. Apreciándose también como una oportunidad para liberarse de las responsabilidades que trae consigo el tener hijos, además transmite la idea de situaciones internas que tienden a lo fantasioso. Con este tipo de retrato, en desconocimiento total de su funcionamiento y requerimiento, teniendo más curiosidad, que un plan a seguir, ingresé al Sistema de Internados por elección y convicción.

Con una serie de interrogantes, mi curiosidad aumentaba: dónde comen, duermen, qué hacen durante el día. Se olvida que también es una escuela: “Las escuelas son lugares privilegiados para la construcción de identidades individuales y sociales que promueven o no determinadas políticas de reconocimiento”(Montesinos, 2008, p.13). Una vez dentro de la plantilla de trabajadores del Internado de Educación Primaria No. 17 “Francisco I. Madero”, aprecié esta construcción con características muy particulares que posteriormente me trajeron al planteamiento de la presente propuesta de intervención ya que parafraseando a Montesinos (2008), la experiencia escolar provoca el entendernos como alguien o como fracaso.

La experiencia nula en internados y acercamientos al fenómeno escolar exclusivamente por medio de libros durante el proceso de formación profesional en conjunto con aquellos leves pero determinantes recuerdos infantiles, me permitió estar hasta cierto punto libre de medidas comparativas. Ni miedos, ni esquemas establecidos de la actividad escolar, para juzgar o esperar respuestas predeterminadas de lo que debía ser: Todo fue nuevo, difícil, pero nuevo, permitiendo mi adaptación a las características distintas y dinámicas propias de un internado.

Por supuesto pasar del papel de estudiante al de profesor fue un proceso lento igual que cualquier egresado, algunas veces con momentos más satisfactorios

que otros. En ocasiones con francos fracasos, pero todos constituyendo aprendizajes para formar una identidad particularmente de un profesor de Internado. Este papel además de dar atención a un curriculum, enfrenta y tiene que dar respuesta en muchas ocasiones en solitario a conductas violentas y a indisciplinas que son el resultado del enfadado por su situación cautiva y a sentimientos de abandono y soledad que expresan que no hay nada que perder o ganar.

Sacristán (1999), comenta que vivir el discurso de diversidad como problema, expone las situaciones marginales como elemento que aumentan los conflictos para establecer la conducta y la convivencia diaria. Aprecio esta afirmación con comentarios derrotados que se dejan ver con tonos de resignación, uno de ellos de un profesor de muchos años, compañero docente: “Ya sabes cómo son estos niños. Cada día están peor. ¿Ves ese niño?, el de la tercera fila. Su hermano acaba de caer en el reclusorio. Esta insoportable. Ya no sé qué hacerle”, refiriéndose a un alumno, señalando la anormalidad supuesta por ser interno, pronosticando entre líneas su fracaso.

A casi trece años de haber tenido una representación mal fundada de lo que es esta modalidad educativa de Educación Primaria, hoy me es posible reconocer el impacto que puede provocar la formación dentro de ésta. Se saben sobre experiencias de jóvenes, adultos y ancianos egresados de distintas generaciones que expresan su aprecio por la institución y afirman el haber obtenido fortalezas que les permitieron alcanzar metas continuado sus vidas fuera de ella. Sin embargo también conocemos historias interminables de resentimiento sobre su estancia y fracasos en el siguiente nivel educativo.

Estando en contacto con la asociación de exalumnos, escucho sus interminables historias dentro del internado. Mecanismos de clasificación por origen social y capital cultural, a pesar de múltiples carencias: “Ese, el que le decíamos el güero, nunca se quedó castigado el fin de semana, yo sí, muchas veces, además porque mi mamá a veces no tenía dinero para venir por mí.” Pero a pesar de las diferencias y entre historias no sencillas, el internado trató de estimular

influyendo en sus vidas. Fue su intención en su momento el permitir ubicar elementos formativos que resultaron importantes en aquellos alumnos y alumnas quienes hoy cuentan sus experiencias de vida valiosas en el internado y que son parte de su historia dentro y fuera de la institución: “Estoy agradecido por todo lo que el internado me dio: una educación, alojamiento, el alimento. El que no trabaja, no come, era uno de los lemas y así crecimos. Hoy soy maestro.” Dice un exalumno con orgullo y una sonrisa.

Recapitulando, las particularidades del internado cuyo remarcado objetivo es educativo y asistencial se puede entender las influencias y las particularidades articulando las pautas de origen e historicidad familiar que establecen. En el proceso de vivir múltiples experiencias educativas he sido observadora y participe del fomento positivo o negativo de la autoimagen, identidad y conductas sociales de los alumnos, mismos que también se ven enriquecidos o limitados por efectos psicosociales y culturales escolares y familiares poco o más favorecedores.

Cada inicio de ciclo escolar se elabora un Plan Anual de Trabajo conteniendo toda la currícula por trabajar, las formas y los tiempos que se destinan para su cumplimiento. Se procura la idea de mantener la mira a lograr las metas y las cargas administrativas regulares y las que van solicitando. Todo parece preparado en este punto, el escenario organizado y dispuesto, las mejores intenciones preparadas hasta que llegan estas múltiples realidades al salón de clase, cada personalidad que integran un sinfín de factores algunas veces tan distantes, ajenas y que a pesar de contar con bastantes años de experiencia se van de las manos.

Es en ese momento cuando se siente que todo se deshace, a pesar de cubrir contenidos faltantes revelados en el diagnóstico algo falta, quizá demasiado y los pasos se hacen más lentos, dan tumbos o no llevan a ningún lado. En la necesidad de un replanteamiento de estas situaciones, la presente propuesta de intervención se dedicó en un primer momento a la detección de aspectos de organización y de funcionamiento que impiden el desarrollo y la obtención de provecho (Barrio de la Puente, 2008), aquellos conflictos que pudieron ser

alcanzadas e impactados favorablemente por mi acción. Pero sobre todo en el interés de transformar la propia actividad educativa en el aula y en la comunidad educativa y de ser posible ampliar su alcance fuera de ella.

Esta detección partió de mi labor y mi papel en la institución, durante el turno matutino cumplo con actividades y funciones administrativas, sin embargo fue de mi interés y preferencia mi labor como profesora a cargo del taller de Expresión durante turno vespertino. Preparo actividades corporales, musicales y de expresión personal que desembocan en formar parte de las actividades generales de la comunidad educativa como muestras, festivales o exposiciones. El estar presente durante ambos turnos me permite un espacio de observación amplia de la cotidianidad de la institución, desde distintos planos, horarios, áreas. Si bien los talleres vespertinos no sufren ninguna presión de cumplir con el cúmulo de contenidos curriculares, contienen otro tipo de objetivos y metas pero es el turno que enfrenta situaciones conflictivas que no se observan en el primero.

Sin sorpresa alguna, caigo en la reflexión, que durante todos estos años, los alumnos que ingresaron al internado soportaron una especie de “domesticación silenciosa” y terminaron por ser lo que era necesario para la institución: obedientes, callados, aprendieron a dar lo que pedíamos y aquellos con la fuerza necesaria para decir yo no, yo necesito, yo no quiero, fueron presionados, excluidos o empujados a la transferencia de escuela. Solo les hace falta una oportunidad para sacar todo lo que su personalidad molesta contiene, y esa oportunidad la encuentran durante el segundo turno.

Recordando los efectos psicosociales y culturales de su procedencia ya expuestos y aunado a la situación de ausencia de ambiente familiar regular que proporcione modelos de interacción social adecuada, genera la problemática que manifiesta la incapacidad de relacionarse de manera constructiva con los demás, las respuestas de defensa o huida son las más comunes desembocando en una interminable pasarela de quejas, discusiones y conflictos que no son capaces de conciliar.

Me resulta inconcebible cómo es que no se ha reconocido ni brindado el peso suficiente ni la importancia como institución a esta parte tan relevante: habilidades sociales que permita una convivencia armoniosa. Parece algo tan sencillo más se pierde en la supuesta obviedad de que su aprendizaje se logra espontáneamente, más no mienten los resultados no favorables. Día tras día, la preocupación y ocupación por la salvaguarda física de los niños aumenta. Estamos preparados para reaccionar ante las peleas físicas de los alumnos porque resulta ser habitual. Es usual la provocación entre ellos como únicas formas de interacción que conocen y al no promover una solución por nuestra parte nos hacemos cómplices silenciosos.

La transformación y atención de esta habilidad y competencias cambiaría radicalmente toda la estructura social interna de la comunidad educativa: la efectividad en salones eliminando los tiempos muertos consecuencia de los conflictos por la interacción, ambientes más sanos en cualquier área del internado ya sea salones, patio, comedor, dormitorio, talleres, parcela, jardín, alberca, corredores, sobre todo considerando que pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí mismos y con los adultos.

Sin embargo podría decirse una y otra vez que desgraciadamente el internado carece de espacios y formas sistematizadas conscientemente para dicha función y pareciera que buscar la solución a las manifestaciones de conflicto y no a su origen es prioridad. Además de dar cumplimiento a cuestiones administrativas junto con la salvaguarda del alumnado y el cumplimiento de tiempos y formas del programa curricular establecido, este último constituye un reto no tan sencillo de afrontar precisamente por los constantes aprietos en las relaciones que detienen el trabajo y obstaculizan el establecimiento de ambientes de trabajo armónico.

Por dicho motivo la selección de objetivos de perfil de egreso así como las competencias señaladas, el interés de campos formativos, las habilidades sociales, los elementos del aprendizaje cooperativo cuidando los estilos de aprendizaje y las inteligencias manifiestas, en conjunto con los criterio de mediación se integraron para tener un camino amplio que pudieran brindar la

oportunidad de fortalecer el autoconcepto, identidad y conducta. Las necesidades educativas por una parte como factores determinantes que intervienen manifestándose en la convivencia.

Las competencias individuales de interacción que permitan acercamientos sociales más justos y formular experiencias compartidas en un ambiente donde reconozcan la diversidad. Es decir, iniciando con el reconocimiento de sí mismo y posteriormente reconocer al otro con quien comparte espacios. Pasando a un nivel de relaciones más comprometidas y fructíferas, una relación con los demás en la cual se integren, apoyen e intercambien experiencias para lograr un aprendizaje.

En el ambiente escolar del internado aparecen la competitividad, la discriminación y exclusión como formas naturales de vivir y convivir justificando con las concepciones prejuiciosas, por ejemplo las contenidas en el dicho: “una manzana podrida en una canasta, pudre a todas las demás”. Definitivamente los niños, no son manzanas, ni la escuela una canasta aislada que no toma parte ni acción, los niños son niños a los que es necesario preparar para saber sus propias personalidades, formas sanas de convivir, interactuar, compartir, cooperar, compartir, y proporcionarles procesos metacognitivos destinados a la capacidad de seleccionar formas de responder ante los demás con propias decisiones y responsabilidades, y es precisamente la base teórica de la propuesta de trabajo.

El supuesto de intervención invitó a establecer una oportunidad de ambiente cooperativo permitiendo a todos los participantes aportar, generar e intercambiar en convivencia eliminando las formas expositivas entre los alumnos y los largos monólogos que los docentes solemos practicar para la transmisión de los contenidos. Personalmente no me parecen estos monólogos y constantes dictados como la mejor opción pensada, sino el camino más sencillo dónde puede ser todo más controlable. Mediante las características y la práctica del trabajo cooperativo como es la interdependencia positiva, interacción estimulante cara a cara, responsabilidad grupal e individual, técnicas interpersonales y de equipo, así como evaluación grupal (Johnson y Johnson, 2008), el alumno formó parte de proceso

educativo expresando sus capacidades, oportunidad siempre negada por la interminable exigencia de permanecer en silencio y transcribiendo contenidos a papel.

Sin una exigencia de homogeneización, ante el punto de partida o de llegada a un conocimiento permitió formar dentro de la concepción de diversidad. Se ofreció la oportunidad al alumno de reconocerse en la participación aumentando sus fortalezas. No fue pretensión de que lograra todo, sino aumentar la conciencia de que lo que puede hacer lo hiciera sin el temor a la crítica, a ser discriminado o excluido. Siendo el propósito de la presente investigación haber brindado las bases del Aprendizaje Cooperativo como un ambiente de confianza, inclusión y participación sin presiones. También aprovechar tiempos para recuperar la autoconcepción positiva para ampliar la participación progresiva y que las interacciones adquirieran formas más adecuadas. Al interiorizar habilidades básicas de interacción social y permitió la convivencia el alumno e hizo frente a múltiples relaciones sin hacer uso de respuestas pasivas o agresivas, ampliando su repertorio y asertividad dentro y fuera del aula. Al tratarse de una competencia para la vida se extendió su capacidad social levemente a todos los espacios del internado y en una visión progresista para tener alcances fuera de la institución.

Teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos del internado y las experiencias que se desarrollan dentro de él, mi papel como mediadora procedió a las adecuaciones curriculares a partir de sus estilos, formas de aprendizaje e inteligencias múltiples y pautas inclusivas. Mi interés fue formular sesiones que requirieran la contextualización real de las vivencia, a veces sufridas, en su vida cotidiana mediante un estudio de casos (Parrilla, 1999) no fingidos de las problemáticas más recurrentes.

Las estructuras cooperativas articuladas en progresión fueron el Uno, dos, tres, generando, formulando y reformulando reflexiones individuales, por equipo y grupales; El juego de palabras, indagando que existe detrás de las palabras; La sustancia, estructurando ideas concretas resultado de la actividad, y Cadena de preguntas, cuestionándose entre los equipos sobre las conceptualizaciones

logradas en la sesión (Ponencia Marco, 1999). Para lograr un ambiente de confianza asegurando la participación en cada una de las estructuras, cada sesión dio inicio con actividades de integración grupal. Fueron sugestivas las formas en que las interacciones y la participación se modificaron lentamente al paso de las sesiones.

El individualismo y la competitividad también dieron manifestación, son formas tan arraigadas que definitivamente requieren de más que unas cuantas sesiones para superarlas, sin embargo, algunos equipos integrados dieron miradas a unificarse firmemente. El hecho de interactuar verbalmente, acordar y ceder deseos individuales para generar un resultado de equipo resultó algo difícil, más por la falta de costumbre que por actitudes cerradas y la falta de reconocimiento de la importancia del otro. Por lo tanto, la toma del liderazgo del equipo constituyó una parte no tan sencilla, ya que por las características de su cotidianidad, la individualización, no integración del grupo y el no reconocimiento de los demás sólo el propio provocó que el liderazgo como imposición se ha vuelto algo común, todos quieren establecer su opinión, consensuar, valorar la opinión y deseo de los demás y su reconocimiento sigue siendo un proceso a tener en cuenta.

Las actitudes agresivo-pasivas (ver Tabla 2) no desaparecieron sin embargo fue satisfactorio poder observar como los diálogos se ampliaban, opinando más libremente y seguros. Los logros obtenidos por la aplicación de la propuesta no son los esperados, más proporcionó la convicción que es posible una modificación permanente si se establece como parte de mi acción cotidiana: nuevas formas de interacción, nuevas formas de aprender, pero sobre todo una posibilidad de recuperar y reformular ambientes libres de señalamientos reconociéndose capaces de ser en toda su expresión y potencialidad junto con los demás.

En esta narrativa, trato por partes las observaciones y reflexiones obtenidas de las actividades realizadas. Acercándonos específicamente a la forma en que estructuré las actividades formales, se puede apreciar la tentativa, de plasmar características de un aula diversificada, aprendizaje cooperativo que permitiera una visión inclusiva y un modelo de mediación por mi parte:

Como resultado del diagnóstico, obtuve que según los estilos de aprendizaje del Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (Forner, 2001), también llamado Modelo VAK, que en el grupo no existían porcentajes que se inclinaran marcadamente a alguno de los tres estilos. Las proporciones estaban relativamente equilibradas, por lo tanto las actividades incluyeron tanto tendencias visuales, como auditivas y kinestésicas. Recordé en este momento, que en mi práctica docente, yo enseñaba con características auditivas puesto que es mi preferente a pesar de que soy directivo visual.

¿Cuántos alumnos no dejaremos en el camino pretendiendo que sigan nuestro ritmo y estilo? ¿Cuántos intereses y potencialidades de los alumnos y alumnas, que pudiendo ser una posible herramienta educativa, no dejamos de lado porque no va con nosotros? Nunca lo hemos intentado o decidimos no implicar tiempo que creemos no tener y esfuerzo que no pretendemos, o peor aún ejercemos nuestra función ignorando la orientación que me guía.

Me viene a la mente que en algún momento de mi práctica docente temprana permitía a un niño trabajar en el piso, se acomodaba mejor y trabajaba más que en sentado en su silla de fila simétrica, además hacía participes a mis alumnos de las actividades de evaluación y registro de calificaciones causando motivación e interés en los trabajos. Por supuesto generaba un ambiente nada silencioso ni colmado de quietud. Un par de visitas de quien fue mi subdirectora y Apoyo Técnico en esos tiempos a mi salón: una en la que mi niño estaba en el piso y en otra donde todos estaban de pie calificando y registrando, bastaron para considerar que mi grupo no trabajaba y que yo no sabía “enseñar”, opinión que me hicieron saber. Ellas dueñas del poder y según ellas de la experiencia lograron que en esos tiempos abandonara éstas formas a pesar que tenía muestras de logros.

Ahora con experiencia de más de una década y argumentos suficientes, aseguré en la búsqueda de diversificar la enseñanza, que la intervención rompiera con la estructura de hileras silenciosas y trabajos individuales, de hecho, las sesiones traspasaron el espacio físico del aula planeando actividades en diferentes

espacios como el jardín, patio y biblioteca. Siempre he pensado, que el trabajo en silencio y en solitario, nunca ha asegurado que el aprendizaje se esté llevando a cabo, ni que el “ruido” ni las pláticas sean índice de que no esté ocurriendo un aprendizaje.

Establecer vínculos entre el docente y el alumno, así como entre alumnos, respetando sus facetas y las características personales generarían más provecho. Así el tema de la propuesta, las habilidades de interacción social, vio al aprendizaje cooperativo como medio y fin para el logro de las competencias para el desarrollo personal y la convivencia llevando al alumno a un aprendizaje acompañado y satisfactoria convivencia. Además teniendo en cuenta las características VAK, y en consideración las Inteligencias Múltiples de Gardner (SEP, 2004) pueden tener más opciones de dónde encontrar sus fortalezas. Oportunidad para recobrar la manifestación de la energía positiva que es el humor, la risa, la que será la encubierta perfecta para lograr disciplina y respeto ante las relaciones interpersonales.

Suficiente se sufre como alumno confinado al encierro lejos de casa, como individuo que no rompe límites personales para llegar al otro y dejar de vivir en solitario, para que además la disciplina signifique agresión y opresión. Este es un punto muy importante porque ya consciente de ello en papel de docente mediador, me he dedicado en intentos de fomentar estas liberaciones y encuentros más allá de una simple administración tiempos y recursos.

Siendo la clase en turno vespertino, se encuentra relativamente exenta de contenidos curriculares, sólo se procura que se de apoyo a materias de español y matemáticas. La planeación de la propuesta, considera actividades del Campo de comunicación oral y escrita, como menciona el Plan de Estudios 2011 en Educación Básica, para “que los alumnos aprendan habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros; identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos” (SEP, 2011:44).

Y dentro del Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia se toman aspectos para que los alumnos aprendan a “actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas[...], implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal” (SEP; 2011:54), con la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se asuman posturas y compromisos éticos para la toma de decisiones en un marco de los Derechos humanos en igualdad y participación. La organización de las sesiones y sus observaciones en la aplicación para el desarrollo de habilidades de interacción social se irán exponiendo conforme avancemos en esta narrativa.

Alejado del movimiento del recreo se encuentra un alumno, tirado en una banca boca abajo, solo y mirando la agitación de los que corren: “¿Te sientes mal?” Fue mi primera pregunta acostumbrada al cuidado de la salvaguarda de los alumnos. Ante una negativa y más por ser responsable del área donde a Víctor se le ocurrió acomodarse, que por un interés sincero, pensando que se había peleado o quizá extraviado algo proseguí: “¿Por qué no estás jugando tú también?” Esperando impaciente escuché su respuesta “No tengo amigos.”

Otra situación también conmovedora para mi sentir, fue cuando en clase, todos los alumnos y alumnas trabajando en su cuaderno y las filas permanecían en silencio, hasta que se escucha el caer de la lapicera de uno de ellos por tercera vez. Se levanta, la toma y al regresa a su lugar la ocupa para golpear sin motivo alguno a una compañera que estaba en su camino. En los trabajos por equipo nadie quiere compartir con él porque es común que resulten agredidos. “¿Te hicieron algo? ¿Por qué pegas?”, “No, no me hicieron nada. No sé por qué les pego.” Me atrevo a pensar que la única forma que conoce para socializar es la agresión. Esta acción asegura de una forma u otra la interacción con la clase y con el maestro quien reaccionando sin apreciar o ignorando la raíz del problema, esta actitud afecta el acto educativo, sin embargo asegura una especie de acompañamiento para el niño en cuestión.

En la propuesta inclinada hacia este modelo, resultado de la convivencia social o su ausencia, se expresa:

Pensamos que lo central en el tema de la educación no radica en los contenidos sino en la emoción desde la cual se hace la educación, desde donde se vive lo vivido, dándole un carácter u otro según la convivencia. En este sentido, hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con lo cual ha desaparecido su aspecto humano fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos desde un punto de vista humano. (Maturana, 2009,139.)

Entonces la emoción del niño o niña que no aceptan, rechazan o aíslan, los alumnos y alumnas que sufren en silencio y solitario su incapacidad de pertenecer y el grupo que no sabe o desea incluirlo, necesitan todos ellos un acto humano además de un proceso cognitivo. ¿Cómo fue posible que perdiera el interés tanto como para dejar pasar éstos y otros muchos casos? Llegando a usar una llamada de atención o hasta mi propio silencio para que desapareciera el problema. Dejarlo pasar, como solución en su mayoría es muy común y compartida por nosotros, llegamos a hacer maestros con prioridad de cumplimiento de contenidos en tiempo y buen orden, que no podemos o queremos ocupar tiempo y esfuerzo para dar atención a ello sin apreciar que tarde o temprano afectarán lo que tanto nos preocupa: la actividad de enseñanza e impiden el aprendizaje.

Esa respuesta fría y con tono resignado fue para mí una llamada de auxilio ante tan tremenda soledad puesto que por una parte la familia se encuentra ausente y muchas veces hasta ajena, por otra la institución ocupada de alimentar, cuidar y transmitir contenidos no alcanza a nivel formativo los aspectos psicosociales y de convivencia necesarios para garantizar la disminución del crecimiento en solitario y conflictivo que en observación y reflexión resulta un fenómeno más común de lo que se puede pensar en este sistema donde son mínimos los contactos que nutren y permanecen. La necesidad de la relación con el otro no deja de ser en la escuela y sobre todo tratándose de un internado, un factor que pueda ser descuidado. Levinas (1985), reconoce el contacto con la alteridad como posibilidad de salir de la soledad.

No considero a la soledad como castigo superable ya que es factor que permite el auto reconocimiento, más condeno la soledad educativa que provocamos como situación de permanente resultado de la incapacidad de interaccionar, conocer,

vivir y convivir con el otro impidiendo el crecimiento en intercambio y en realidades compartidas. Salones en filas silenciosas, miradas obligadas al cuaderno, diálogos reprimidos, mínimas participaciones fuera del tema. ¿Forma esto un ambiente propicio para aprender habilidades sociales que requieren para inducir al éxito educativo deseado?, y después de todo esto llamarles la atención porque discuten, se pelean y riñen ante la mínima diferencia, en la convivencia cotidiana y por supuesto frente al eminente fracaso del trabajo en equipo.

No enseñamos a convivir, a pesar que teóricamente contamos hasta con una competencia para la vida con dicho nombre. Obviando la capacidad de recibir habilidades sociales que enseñen y permitan la convivencia del entorno familiar. “No, el fin de semana no estoy con mi mamá. Ella tiene que ir al trabajo y me deja a mi cuidando a mi hermanito.” Dice una alumna que se muestra indiferente ante vivir este abandono cada fin de semana. Ninguna figura adulta constituiría en este caso la oportunidad de enseñar verbal o con ejemplo capacidades de convivencia, y si regresamos a las estadísticas de población y características familiares, esta situación no resulta general, más si muy común. Entonces resulta que la única filialidad para trabajar con el otro que pueden reconocer es la biológica y a veces más obligados por naturaleza que por selección.

Y las formas de esta convivencia ante la falta del adulto se ubican mediante el hecho de quien es más fuerte y quien se puede imponer. La sobrevivencia del más fuerte que se extiende a las relaciones no consanguíneas. La filiación y la fraternidad como relación entre seres humanos no consanguíneos no reduce la relación maestro discípulo pero ciertamente las comporta (Levinas,1985). Entre ambos debiera existir dichas formas de relación que sin alejarse del respeto, no se limiten a la fiscalización y señalamiento de lo inapropiado, formas de “amorosidad” dice Maturana (2009). ¿Cuántas veces no paso por mi cabeza siendo estudiante que la profesora o profesor en turno solo se dirigía a mi para regañarme? ¿Y para cuántos alumnos el regaño y/o la agresión recibida o propinada son los únicos acercamientos del otro?

Esta es una de las aplicaciones de mi propuesta, la “amorosidad” que adoptada y asumida busca la transformación de mi práctica para la disminución de barreras docentes, haciéndome responsable del estado anímico de mis alumnos. En ellos, consideraré el trato filial y amoroso como un paso más que de la simple cortesía o tolerancia inicios en habilidades sociales, procuré para ello un proceso de reconocimiento y apropiación del otro experimentando voces éticas más que siguiendo morales irreflexivas.

Siguiendo al planteamiento de mi propuesta organicé áreas de libre movimiento, pensamiento y expresión. Dependiendo de la actividad y los tiempos de la institución estos fueron: las áreas de biblioteca, el salón, el jardín y el patio. En todos ellos procurando un ambiente de confianza para expresar lo que sentían. Expresarse no constituyó en modo alguno un problema. Las complicaciones resultaron precisamente en la guía de autorregulación de esas explosivas manifestaciones del yo, sin tener encuenta al otro ni estar interesados en la convivencia: “¡Maestra, que él se regrese al salón!”, “¡Si, se pone bien loquito!”, “¡No nos va a dejar en paz!” .

De lo que expresaron y exigían mostró el deseo de vivencias libres de todo conflicto y complicaciones que resultaban de la presencia de los “indeseables”, de aquellos que discriminan. Ellos mismos, los “indeseables” sintiendo la exclusión por su conducta y sus capacidades no muy brillantes según el estándar social entraron en la disyuntiva del deseo de pertenecer y participar contra el no sentir el rechazo si se integran. Ganó en algunos casos el aislamiento. Modelos que dictan y determinan: “Valor y sentido son nociones que revelan el vivir relacional cultural de las personas que los viven y cuyas vidas afectan o guían desde los apegos con los que vivimos” (Maturana, 2009, p.5) ¿Qué tanto la escuela como reflejo de la sociedad enseña a que desaparecer el problema quiere decir: “no hay problema”, o “todo está bien”? ¿”Bien” para quién? ¿Para la escuela? ¿Grupo? ¿Sociedad? ¿Y los desaparecidos dónde quedan?

La sociedad dicta y enseña que fuera de lo valorado y lo incluido no pasa nada, no existe nada. Nos hemos vuelto insensibles a los que se excluyen diciendo que

tienen la culpa por ser quienes son, los discriminados viven asumiendo tal. ¿Qué sería más fácil o correcto: Cambiar el valor y el sentido que se maneja como normal o provocar la aceptación del excluido? Me parece que en cierto sentido y grado ambos, pero ninguno resulta fácil.

En cada sesión se trabajó con la intencionalidad de ampliar la visión en todos de la propia capacidad de participación incluyendo en aquellos que no son tomados en cuenta. Sintiéndose escuchados en el equipo, formando parte, capaces de intervenir, se generó un ambiente que luchó por bajar niveles de agresión y exclusión. Ampliando las medidas valorables por el común del grupo se logró que interactuaran olvidando a momentos antiguas etiquetas y rol restrictivo siguiendo la opinión de Maturana para el logro de la transformación:

La liberación del dolor y del sufrimiento que genera el apego al valor o sentido que le asignamos a lo perdido se produce con la ampliación del entendimiento que muestra que el valor o sentido de todas las cosas que surgen en el curso del vivir humano, es solo un modo cultural de mirar y actuar, y no una propiedad intrínseca de ellas. (Maturana, 2003,11.)

Ampliar dicho espacio de concepción de valores y opinión personal de entendimiento ante situaciones proyectadas en las sesiones generó el incremento de visión de su limitada realidad sin la necesidad de negar el bien-estar del otro (Maturana, 2009).

Buscando superar las únicas interacciones reconocidas, las relaciones filiales biológicas, las actividades permitieron el encuentro con los otros. Por medio del juego, cuestionamientos y exposiciones, encontrando formas enriquecedoras en los demás, ofrecieron al otro elementos de sí mismos. Del acercamiento y conocimiento de habilidades sociales, prioridad y tema de la investigación, algunas tan básicas como desconocidas, facilitaron apertura a esta convivencia positiva logrando inicios de un trabajo cooperativo: “Cuando diga la maestra que hagamos equipos, siempre, siempre vamos a trabajar juntos”, comentó una alumna de un equipo que estaba a mi lado. Si bien pretendí que se reconociera todo el grupo. Estos fueron los primeros indicios de la apropiación del otro.

Las competencias que enmarcan la propuesta son esencialmente para la convivencia, sin embargo sería imposible pretender separarlas de las demás competencias puesto que se van implicando y relacionando entre sí. Por lo tanto, apreciaremos además las competencias para la vida en sociedad y para el manejo de situaciones. Como ya he mencionado mi percepción de ellas, a pesar de estar establecidas como aprendizajes encuentro lagunas, puntos sencillos y probablemente previos que siendo tan obvios pasan desapercibidos. Así pues, durante las sesiones organizadas se trabajó cubriendo estas ausencias con parte de las habilidades que Monjas (2000) enlista en su Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción social (PEHIS), quien reconoce las habilidades sociales como “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.” (Monjas, 2000 p.18). Coincidiendo y considerando como pequeñas unidades (ver Anexo 3) base de los objetivos de las competencias mencionadas en preparación para actitudes y respuestas asertivas:

El primer par de sesiones semanales durante el bimestre comenzaron con un juego de integración que permitió romper el hielo y que el grupo comenzara a interactuar. Sin ser su titular, pude apreciar que a pesar de ubicarnos casi en la tercera parte de ciclo escolar, las relaciones entre ellos eran muy distantes. “Hoy también podemos jugar?” Preguntó uno de los niños a la siguiente sesión y se unió a él el resto del grupo esperando una respuesta positiva. Fue uno de los primeros ajustes que procedí a realizar ante la necesidad expresada de interacción en un juego organizado en el aula distinto a las organizaciones espontáneas que se dan entre ellos en los tiempos posibles.

Reflexionando la idea de que expresa: “[...] es muy importante usar los juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan la cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje” (Pujolas, 2012:105). Así que frente a su firme solicitud, en cada una del resto de las sesiones incluyeron juegos de integración, actividad al inicio no contemplada como permanente. Recapité sobre los pocos momentos que se le dedica en el aula al juego como instrumento para mejora y

fomento a las relaciones sociales. El jugar por el simple hecho lúdico, sin intenciones pedagógicas ocultas que llevan a la expresión de haber sido traicionado cuando el niño emocionado ante la idea del juego se percata que solo es un camino endulzado que lleva a sumas interminables o escritura no motivada.

Cinco, a lo mucho diez minutos invertidos de juego que puede ser considerado como tiempo perdido, ¿acaso no llevarían a la larga a mejores espacios educativos liberando de la tensión de estar cautivos en el internado logrando una convivencia más cercana? En esta actividad fui apreciando lentamente como su trato se modificaba y las interacciones disminuían grados de agresividad para con el otro que en los primeros juegos eran evidentes. Por supuesto para algunos casos no fue del todo el tiempo suficiente para su cohesión. Para tres de ellos, llamémosles Manuel, David y Sergio los juegos no eran motivo para desear y sentirse parte ni bienvenidos.

Por otro lado cada sesión fue dividida en dos clases, cada una a la semana, en ellas se trabajó por equipos de cuatro con la intención de acostumbrarse a una participación más definida y significativa donde pude apreciar los inicios de una gran unidad. La concepción de trabajo en equipo tuvo que enfrentar una transformación de referirse a solo compartir un espacio físico a la definición de Pujolás: “como una de las principales competencias sociales” (Pujolás, 2012, p.106), con todo lo que implica, dialogo, negociación, resolución de conflictos, resolver juntos problemas comunes, continúa el autor.

Uno de los primeros pasos fue el diálogo y consenso para establecer el nombre del equipo. Parece algo sencillo esta meta compartida, más la selección del término por el cual se definirían, aunque fuera un lapso corto, constituyó motivo de discusiones: “ ¡Las bonitas!” , “!No, yo soy hombre!” , “¡Angrybirds!” , “¡No seas tonto!” , “¡No me gusta!” , “¡Yo no quiero!”.

Este tipo de comentarios que fueron abundantes en las primeras sesiones pero disminuyeron su grado e intensidad progresivamente y aunque los elementos del equipo variaban poco cada día de trabajo la selección de un nuevo nombre ya era

esperado. Satisfactoriamente observé como los deseos individuales por un nombre fueron reconsiderados o suprimidos aceptando una decisión de equipo, siendo una de las características del trabajo cooperativo que se logró en esta medida. La pretensión de salirse con la suya y la importancia de la etiqueta recobró dimensiones automanejables permitiendo acceder hasta los más curiosos que en un principio pudieron y fueron motivo de discusiones:

_Los pitufos.

_Los pajaritos.

_Los tigres del Norte.

_Los fans de la maestra Elenita.

En la sesión “Vivo y convivo”, se apreció y reflexionó sobre la participación y la necesaria convivencia de toda la comunidad educativa en las diferentes áreas y turnos. Al ser el primer trabajo que se llevaba a cabo resultó considerablemente lenta y complicada. En primer lugar por la organización de los equipos cuya planeación estaba prevista en el completo de las sesiones como rotativa que causaba equipos heterogéneos, siguiendo la lógica de la heterogeneidad postulando:

[...] que si esperamos que alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible, basadas en esta heterogeneidad. (Pujolás, 2012, p.96)

Como un planteamiento de la propuesta, la presencia no homogénea en pequeños equipos de trabajo permiten aprender a ayudarse y animarse mutuamente como afirma Pujolás (2012). Proporcionando experiencias para que de manera autónoma estructuren esquemas de habilidades sociales y de convivencia y que, posterior a su asimilación, se extenderán a áreas del internado donde aumentan el número de alumnos y alumnas y con ello aumento de cantidad de diferencias a lo

que tienen que estar preparados para situaciones sociales y de convivencia. Aprendiendo en pequeños espacios controlados podrán enfrentar situaciones ya conocidas en por ejemplo dormitorios, en grupo tolas con las de 30 alumnos, dormitorios siendo parte de 70 alumnos que los integran, comedor o patio con la totalidad de casi 500 alumnos.

Definitivamente la situación por la presencia de algunos miembros en los equipos produjo tensión en los mismos. Las caritas de disgusto y comentarios de desagrado no se hicieron esperar: “Yo no quiero trabajar con él”, “¡Yo soy la única que escribe!”, “¡Ella no quiere participar y no hace nada!”, “¡Es que no hacen caso!”. Arduo resultó mi trabajo de convencimiento en parte con el discurso de que los demás equipos ya estaban trabajando y ya no era conveniente hacer un cambio, además de que todos trabajaríamos con todos en las próximas sesiones teniendo otros compañeros la siguiente sesión. Ahora que lo reflexiono, desconozco hasta qué grado fue mi participación una imposición más que una invitación acostumbrada a los patrones de muchos años.

Aun así, mis mediaciones deteniendo, invitando a la reflexión, motivando a la convivencia que en un primer momento se contempló como inconveniente, en un equipo se tradujo a una participación amplia con David. Tal parecía que para él solo faltaba la oportunidad de ser integrado en un momento para mostrar su capacidad y recobrar seguridad: “¡Yo!, Ahora me toca a mi escribir las respuestas del equipo.” Dijo con nuevos ánimos y se adelanto a recibir los materiales de la sesión recibiendo de sus compañeros la aprobación conjunta como dice Maturana (2009), con grado y placer de encontrarse con otro.

En segundo lugar, acostumbrados a copiar dictados y transcribir, la escritura y relativa redacción libre, requirió de muchos intentos sobre todo porque las argumentaciones, razonamientos propios y de los demás no se concretaba y mucho menos un razonamiento conjunto estructurado. Se limitaron a enunciar frases memorizadas que aseguraban y beneficiaban al grupo y a la comunidad escolar por ejemplo: “No correr, No gritar, No empujar” sin lograr argumentaciones amplias y consolidadas. Repitiéndose la limitada enunciación,

en el planteamiento de seleccionar tres actividades importantes para la convivencia, junto con la argumentación del por qué las consideran relevantes: “Natación, Computación, Agricultura”, fue una de las respuestas, sin una explicación de los motivos por escrito y al hacerla extensiva a los demás de forma oral, tampoco se concretó la idea, traduciéndose a burlas para expositor en turno.

Esta dificultad empezó a ser superada progresivamente mientras avanzaban las sesiones, a pesar de resultarles complicado fue agradable apreciar sus pequeños logros. Era posible observar como su lógica y razonamiento autónomo despertaba al encontrar cuestionamientos nuevos y exigencias conjuntas haciendo de las respuestas predeterminadas y preparadas por otros ante las preguntas: ¿Por qué? y ¿Cómo? entre otras. La comunicación interpersonal como el conocimiento intrapersonal, avanzó logrando respuestas y disertaciones ante el grupo más organizadas expresando puntos de vista.

Un ejemplo de ello es, la respuesta de una alumna ante la solicitud de tres acciones para beneficiar a la comunidad escolar en las clases de la sesión “Doy y recibo”, que aunque no es tan definida y estructurada si se logra estimar el avance del proceso argumentativo: “1.-Cuidar la escuela. 2.-Entregar todos los trabajos. 3.-Ser puntual. [Todo esto] Para que vivamos mejor”. Al momento de compartirlo, la calidad de su respuesta proporcionó a sus compañeros un panorama más amplio de consideración elevando las exigencias de posteriores participaciones y en sí, la seguridad y satisfacción que se leía en la sonrisa en su rostro al regresar a su equipo por haber obtenido mi amplio reconocimiento.

Contrariamente en la observación de la sesión: “Para que vivamos mejor”, confrontó las respuestas de David, Manuel y Sergio que coinciden en una visión de castigo y consecuencias señaladoras que en sí, es como han experimentado su estancia en el internado debido a su conducta y actitudes:

_Respetar a los prefectos y maestros, para que no nos lleven a Trabajo Social.

_Benefician a la escuela castigan a los demás y porque por uno, pagan todos.

_No pintar los baños porque nos castigan.

El razonamiento encontrado radica en la conducta orientada al no merecimiento del castigo en vez de una responsabilidad ética: “Respetar a las personas o niños para no estar en problemas” durante las sesiones no se logró vislumbrar el hecho. En otra de las actividades, sus respuestas provocaron mi reflexión extensa con grado de preocupación. En ella los equipos exponen abiertamente cuatro de los trabajadores que para ellos son los más relevantes. En todos los equipos se encontró como relevancia la calidad de la relación y grado de seguridad y bienestar que cada uno de los mencionados aporta. La directora del plantel es mencionada en todos ellos debido a la relación que explícitamente manifiesta: “Ellos son mis hijos, mis chiquitos.” y al acudir a ella en ningún momento es discriminado o excluido. Por lo tanto en sus trabajos manifiestan “[La directora] nos cuida y nos protege”.

Otro sujeto común en los equipos es el Psicólogo del plantel, que si bien no puede ver a todos en todo momento en su calidad de preventivo, su relación y los resultados de ella durante los pocos acercamientos que tienen, asegura su posición en esta lista ya que: “Nos ayuda a entender y a no sentirnos mal.” Los demás lugares de la lista van desde los policías, doctores, trabajadoras sociales presentes por su relevancia y existencia constante hasta prefectos aunque su visión es que ellos: “Nos regañan mucho”.

_El policía, porque nos cuida que no nos pase nada.

_Los cocineros, porque nos alimentan para no desnutrirnos.

_La doctora, porque nos cura cuando lo necesitamos.

_La trabajadora social, nos dice que lo que hacemos está mal.

Pero la ausencia, y ahí radica mi preocupación, de uno de los personajes que debiera manifestar relevancia en todos ellos y en primer lugar en cualquiera de sus múltiples singularidades está ausente por completo: el maestro. Si como dice Maturana:

Sostenemos entonces que es insustituible en el espacio educativo lo que les sucede a las personas, pues de ellas proviene la calidez y calidad de todo lo que se realiza. Concebimos la educación como “un proceso de transformación en la convivencia: “[...] En este ámbito así delineado donde adquiere importancia fundamental la presencia de las personas adultas, pues son ellas quienes modulan los espacios relacionales de los niños y jóvenes con los cuales conviven.” (Maturana, 2009, p.138)

Considero que los alumnos no han encontrado la calidez del maestro que deje huella y que definan como relevante. El encuentro humano dentro del internado en los espacios comunes de convivencia que se relaciona con la figura “Amar-Educa” Maturana (2009), constituyen la barrera más difícil de sortear en esta apreciación. ¿Cuál es la emoción que los profesores experimentan por su alumno y viceversa que determinan las relaciones? ¿Existe alguna? Porque definitivamente es necesaria la existencia de la afectividad en la práctica docente.

El arquitecto, panadero, electricista, oficinista, etc. no tienen en sus manos como materia prima a seres humanos como los tiene el docente, más he escuchado y no sólo una vez, que de los primeros hay quienes se dicen ponen el corazón en lo que hacen. ¿No deberíamos hacer lo mismo y más? ¿Estaremos limitando la acción docente a la trasmisión, verificación de un contenido, a comprobar el aprendizaje? En el planteamiento de los alumnos se muestra ineficacia: “Cuanto mejor es la intervención del educador o la educadora sobre el educando y cuanto mayor es el esfuerzo de éste, mayor es el nivel de desarrollo y de aprendizaje que alcanza el educando” (Pujolas, 2012, p.93). ¿Estamos interviniendo o nos limitamos a dictar contenidos para ser depositados en un cuaderno? ¿Estoy involucrándome o permanezco ajena?

Los alumnos se esfuerzan para ser un para ser un elemento reconocido y aceptado y si no hay nadie que los reciba ¿qué podría significar seguir adelante? ¿Encontrará motivación suficiente? Al contrario, muchas veces uno mismo sintiéndose acompañado, decide seguir su andar por difícil o arduo, porque

significa algo para sí mismo a partir de otro pues somos seres sociales además de individuos.

En lo concerniente a la resolución de conflictos los equipos detectaron la problemática de planteamientos hipotéticos, en uno al perder una niña uno de sus colores, dialogando sobre formas y opciones oportunas de actuar. En otro caso sobre unos tenis nuevos de una niña que fueron ensuciados por sus compañeritas y al presentarlos en ese estado podría tener dificultades. Pudieron presentar iniciativas de acción: "Lavarlos y acusar a las niñas.", "Limpiar los tenis.", "Hablar con los niños irrespetuosos". Intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos que se daban cuando en el equipo en turno alguno no era consciente de su participación para lograr una interdependencia positiva y compartir la responsabilidad del cumplimiento de la tarea, fue la máxima expresión de logros de la aplicación.

Asegurando la cohesión y haciendo uso del trabajo en equipo como medio y fin (Pujolas, 2012), fueron capaces de una autonomía que les permitió la conciencia y reflexión sobre el actuar respetuoso y colaborativo, al menos teóricamente. Para poder confirmar que en su realidad pueden aplicar esa autonomía es necesario un acercamiento más allá del bimestral así como la extensión de la aplicación de planteamientos cooperativos e inclusivos desarrollando habilidades sociales para una mejor convivencia de un paso fuera de una clase por semana.

Como podría esperarse las actividades estuvieron colmadas de las manifestaciones mismas que fueron elemento inicial del planteamiento para la propuesta: alumnos y alumnas en cierto grado incapaces de interrelacionarse quedaban fuera de las dinámicas en actitud pasiva o bien que en su afán de no sentirse ignorados o excluidos causaron disturbios en la clase con conductas agresivas: "No, no quiero." Dijo Manuel, caminando a una banca para sentarse moviendo la cabeza con una mueca que parecía sonrisa o resignación a no pertenecer a ningún equipo cuando al llegar tarde a una sesión y le indiqué a qué grupo debía integrarse para las actividades del día. Entonces vuelve a mi mente

el deseo de aprehender a conciliar lo individual y lo grupal en un proceso de cooperación.

Además no olvidemos lo que Montesinos reconoce como efectos psicosociales y culturales de la pobreza en los sujetos,

Esta perspectiva de la raíz culturalista se puebla de atributos que circulan entre especialistas y docentes y se expresa en frases tales como no tienen hábitos de estudio, no tienen contacto con la lengua escrita, no saben comportarse, no pueden concentrarse, no tienen valores, desconocen a la autoridad, sus familias son abandonicas y están disgregadas, etc. etc. (Montesinos, 2008,p.10)

Por supuesto no de manera general ni permanente, pero ambos elementos: las conductas pasivo y las agresivas y los efectos de la pobreza tiñeron el ambiente del aula en la aplicación de la propuesta. Por ejemplo, siguiendo con el caso de Manuel, un niño de baja estatura para su edad y moreno con rasgos levemente indígenas, ha sufrido exclusión durante toda su estancia en el internado. Precisamente como dice Montesinos por los efectos de la pobreza sobre el niño: no tiene hábitos de estudio, no se concentra y en sus interacciones se muestra carente de valores manifestando una conducta que pasa saltando entre lo pasivo a lo agresivo, disfrazada de burla.

Era muy común y frecuente encontrar a Manuel, esperando audiencia con Trabajo Social por sus carencias académicas o conductuales. “¿Ahora qué hiciste?” inquiríamos cuando de prisa pasábamos junto a él, pero sin detenernos a escuchar la respuesta, solo su mirada nos acompañaba hasta perdernos en la puerta de subdirección o en camino a los pasillos de salones. Ahora ya casi en quinto grado toda la plantilla de trabajadores sabía quién era, y muchos compañeros de todos los grados también. Lo más curioso es que su conducta violenta se transformó en ánimo pasivo, cuando de tantas visitas con las autoridades de la comunidad no dieron efecto, ningún regaño, amenaza o promesa, no causaron el más leve cambio. Una corriente de resignación e impaciencia, de “tú otra vez”, “vete, vete, no quiero ni saber qué hiciste” lo cubrió de bruma invisible y excluyente.

Definitivamente sus palabras “¡No! No quiero” fueron un golpe para el aire de control que como profesora ingenuamente presumo. “¿Y ahora qué le hago?” pensé nerviosamente en medio de la ya comenzada jornada de aplicación. He reflexionado sobre la situación de Manuel, su sentir derrotado que asegura la exclusión de la clase y equipo. Aislamiento por su propia mano, haciendo muy poco por acercarse a los contenidos y grupo por su falta de disciplina. Tomlinson declara:

Los niños no tienen problemas para aceptar un mundo en el que no somos idénticos. Ellos no buscan ese tipo de igualdad, pero anhelan la sensación de triunfo que les produce el ser respetados, valorados, cuidados e incluso halagados al conseguir objetivos que creían que estaban más allá de sus posibilidades” (Tomlinson, 2001, p.30)

¿Habrás encontrado este alumno alguna sensación de triunfo más allá del logrado mediante la fuerza y abuso del otro? ¿Sentirá respeto hacia él o valoración ante los comentarios: “¡Manuel!, ¡Ay!, Ya llegó. Estábamos bien sin él...”

Una rápida apreciación de posibilidades en ese momento por su negación ante el trabajo fue “Comprender que la mejor manera de atender las necesidades comunes consisten en contemplar las diferencias individuales.” (Tomlinson, 2001 p.31). Concilié respetar su deseo de no participar en esa sesión y no generar aún más procesos de exclusión provocando respuestas agresivas por parte del grupo por mi presión de integrarse a algún equipo. Sin embargo la observación de sus actitudes durante la sesión me dio esperanzas de poderlo incluir en las posteriores ya que no se mostró ausente del todo, sino que apreciaba las actividades de los demás. Escuchó las exposiciones de las ideas de los equipos y hasta afirmó o negó junto con el grupo a alguna de mis preguntas.

El mismo autor señala: “Tratar de averiguar continuamente lo que cada alumno necesita para aprender de manera eficaz, e intenta proporcionar opciones adecuadas a cada individuo siempre que puede”. (Tomlinson, 2001, p.34) Autoconfianza y autovaloración fue lo que Manuel necesitaba para reencontrarse con el grupo, dándole tiempo para la recuperación de su identidad fuera de

señalamientos y discriminaciones pues “un chico sin autoestima aprenderá poco” (Tomlinson, 2001, p.65).

A la siguiente sesión me cercioré de su llegada a tiempo a la clase, sin embargo al organizar los equipos, una vez más, los otros niños se negaron integrarlo. Antes de darle oportunidad para que se sintiera amedrentado una vez más y comenzara a distanciarse, en tono de solicitud importante le pregunté: “¿Me puedes apoyar tomando fotos de las actividades?” explicándole que eran muy importantes y a veces se me olvidaba por dar indicaciones o seguir alguna actividad.

Al permitirles participar en todos los aspectos de su experiencia en el aula, los estudiantes se responsabilizan de su aprendizaje y son más capaces de comprenderse a sí mismos y de tomar decisiones que favorecen su crecimiento en ese proceso (Tomlinson, 2001,p.35). Definitivamente su sorpresa fue evidente, al responsabilizarlo de algo trascendente como lo era la actividad permanente de la toma de fotografías dentro de internado. Esto es algo familiar, común y relevante en todas las áreas y para los alumnos. Por supuesto aceptó con una gran sonrisa de complicidad y tomo la cámara ante los celos inquisidores de sus compañeros: “¡Yo! “, “¡Yo quiero!”, “¡¿Por qué él?!”. Tranquiline la situación indicando que la siguiente clase seleccionaría otro alumno para la comisión fotográfica logrando la diversificación de la instrucción “de modo que los estudiantes puedan vincular lo que han estudiado con algo relevante para ellos” (Tomlinson, 2001, p.37).

Poco más conformes por la declaración y no sin antes mirar de nuevo a Manuel airado con su nueva comisión, procedimos a continuar la sesión del día: “Los niños deben de creer que pueden llegar a ser mejores” (Tomlinson, 2001, p.60). Evidentemente Manuel ese día se sintió mejor ser de lo que era antes de llegar a la sesión. A la siguiente semana, el grupo impaciente esperaba la selección del comisionado y Manuel accedió a integrarse a un equipo y el grupo aunque no muy convencido lo aceptó progresivamente.

El proceso de cooperación y ayuda que se dieron a la hora de aprender fue muy limitado por los períodos escasos de trabajo de aplicación, sin embargo los pequeños destellos de apoyo se comenzaron a ver dentro de los equipos y entre los alumnos que al inicio se distraían con juegos o discusiones que ocuparon la mayor parte del tiempo:

El ritmo lo marca el propio alumno. Toda la clase parte de la definición y la realización personal de la misma tarea, de la búsqueda de estrategias; el grupo contrasta su forma de trabajo; se extraen principios o conclusiones y se buscan las aplicaciones que cada página tiene para otras materias de estudio y para la vida. El plan de una lección puede oscilar desde la presentación de la tarea a todo el grupo, el trabajo personalizado o en grupo, hasta compartir los hallazgos y dificultades. (Tebar, 2003, p.50)

Este compartó se dio en diferentes momentos de la secuencia de trabajo mediante la interacción estimulante cara a cara. Episodios continuos de intercambio de opiniones. Contrariamente a los largos silencios acostumbrados a la interacción alumno-cuaderno. Cada equipo buscó estrategias de trabajo para la misma tarea desde la selección del nombre de los equipos hasta la exposición de conclusiones e intercambio de ideas finales entre el grupo cumpliendo con responsabilidades individuales y grupales.

Como elemento de un equipo se encuentra una alumna a quien llamaremos “Ana”, a quien en esta sesión le correspondió ser la única mujer en un equipo. Sus compañeros son 4 niños cuya actividad no precisamente es su preocupación del todo. Ana inconforme reclama: “! Maestra, no quieren trabajar ¡ ” “Pues habla con ellos.” Le dije cortadamente y continué entre los demás equipos teniendo en mente que probablemente ese equipo no avanzaría demasiado. Cuando regresé con ellos mi sorpresa fue que ante el peso de la responsabilidad del trabajo, Ana los había organizado y estaban trabajando. Desgraciadamente no pude observar el proceso por atender otras cuestiones de los equipos, pero tal vez el estar presente, probablemente hubiera sido una limitante de acción y confianza de actuar libremente para llegar al resultado que observé en este equipo, porque los estudiantes deben aprender a resolver sus propios conflictos.

La interdependencia positiva y las técnicas interpersonales y de equipo obtuvieron progresiva mejoría, en primer lugar, por los juegos socializadores que acercaron enormemente al grupo y abrieron la pauta para el trabajo cooperativo y éste procuró la socialización cerrando un círculo virtuoso para el favorecimiento del aprendizaje:

El trabajo cooperativo resulta hoy imprescindible para un proceso socializante. La aceptación y la tolerancia de las divergencias personales, de los distintos ritmos y enfoques de las decisiones, ayudan a madurar en la relación social (Tebar, 2003, p.60)

El dejar solos a Ana y su equipo es una estrategia que he considerado funcional para desarrollar las habilidades sociales. El no contar con una figura de autoridad en esos pequeños lapsos de conflicto asegura la necesidad del diálogo y búsqueda de una solución mediadora.

Como docente mediador considero también el distanciamiento silencioso elemento que permite crear nuevas relaciones causa-efecto confiando y verificando la lógica de lo ético procurando el proceso de aprender a pensar: “No tengo lápiz” me replicó un alumno esperando una solución. “Todos tenemos problemas en la vida y los tenemos que resolver. ¡Busca que hacer!” y di la media vuelta atendiendo la clase sin perder de vista la situación: “La educación ha de promover positivamente el desarrollo de las líneas indicadas en la dirección de una mayor autonomía moral, actitudes de cooperación y tolerancia hacia puntos de vista, consolidación de la propia identidad [...]” (EP en Tebar, 2003, p.82).

“¿Con que terminaste tu trabajo?” pregunté. “Me prestó un lápiz” dijo señalando a una alumna cercana que yo había notado que había puesto atención a mi renuncia de resolver el problema de la carencia de material. A veces hay que confiar que la actitud cooperativa aparecerá cuando tiene que aparecer.

Como he explicado la estructura las actividades formativas la constituían como primera parte del trabajo, juegos de integración y cooperación, el resto de la dinámica de las sesiones estaba estructurada por elementos permanentes

fomentando y consolidando el trabajo cooperativo en una mirada inclusiva a los miembros de los equipos.

El cuerpo de la sesión la titulé: “Acción” y correspondía a una serie de actividades que los alumnos y alumnas lograron observar en su lógica de secuencia, durante las dos clases que correspondería a la totalidad de una sesión. A este segmento de la sesión le correspondía primeramente a la organización de equipos con los que compartirían. La pregunta generadora en un primer momento reflexivo contenía palabras clave teniendo con la técnica de Juego de palabras. El diálogo y consenso entre el equipo en base la técnica uno, dos, cuatro, para las reflexiones alrededor de la pregunta y detección de palabras clave lograron obtener conclusiones que se socializaron en una pequeña intervención del equipo ante la totalidad del grupo. Durante este proceso detecté a tres pequeñas que llamaré “Dulce”, “Victoria” y “Caridad”, quienes con temperamento característico distinto constituyeron ejemplos en procesos compartidos.

Reflexioné sobre los muchos elementos de esta clase, con los que contamos como profesores, pequeños monitores que a veces ignoramos en nuestra obsesiva compulsión por llevar un ritmo y velocidad que cumplan con nuestras expectativas o aquellos con potencialidades que no somos capaces de detectar y trascurren el ciclo escolar sin ser lo que son para cumplir lo que se les pide. Estas tres alumnas por su capacidad directiva constituyeron la base de equipos y buscando su potencialización y la extensión de sus habilidades hacia sus compañeros preferí que no coincidieran en los espacios a razón de alcanzar lo que se establece:

Deseamos que ellos se transformen en una convivencia que la que surjan como personas espontáneamente éticas y con conductas socialmente responsables. Para lograrlo, todos y cada uno de los actores puede ser invitado a reflexionar y actuar, desde su propia experiencia, respecto a qué tipo de convivencia es la que desea conservar en su vivir (Maturana ,2009).

Para ilustrar la personalidad de Dulce, hija única de madre soltera. Comentaré que en el festival decembrino ella fue un número sorpresa dirigido como obsequio de agradecimiento a la Directora de quien han obtenido apoyo. Con un atuendo rosa de ballet que atenuaba su tono de piel morena nos enteramos que todos los sábados invariablemente asistía a clases y en ese instante fuimos testigos de sus logros. Su actuación no precisamente fue destacada, su complexión y habilidad no ayudaban mucho, sin embargo fue ejemplo de la dedicación y formación que responsablemente su madre le ofrecía. Desgraciadamente puedo asegurar que es uno de los insuficientes casos con este tipo de educación familiar que Maturana clasifica como perfil de la familia Post Moderna:

Podemos entender la familia como aquella comunidad humana en la que, en la convivencia con un niño, existe un adulto que cumple con la relación íntima de cuidado que satisface sus necesidades de aceptación, confianza y contacto corporal, en el desarrollo de su conciencia social. (Maturana, 2009, p.152)

Por lo tanto la pequeña resulta gozar de habilidades sociales básicas de interacción social (Monjas, 2000): sonríe, saluda, realiza favores, es cortés y amable. Sus habilidades conversacionales también pueden constituirse como modelo. Es por este motivo que la ubique como elemento para la trasmisión de competencias para la convivencia y en favorecimiento del aprendizaje cooperativo que por su naturaleza no competitiva ni individualista logró enseñar a enseñarse y a ayudarse mutuamente con sus compañeros a la hora de aprender (Pujolas, 2012): “Yo creo que es mejor compartir los gises por turnos así todos terminaremos a tiempo el trabajo” dijo en un momento con propiedad al resto del equipo que se arrebataba los colores, fue una propuesta que no se les había ocurrido antes.

Victoria por su parte, una niña de cabello castaño y ojos claros quedó al centro de otro equipo y durante las sesiones constituyó el vivo retrato de la autonomía en “conciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, y un actuar responsable en las tareas que emprender en su vivir como miembros de una comunidad de colaboración y mutuo respeto” (Maturana, 2009, p.151). Ella organizaba el turno de las participaciones internas del equipo y el tiempo de las reflexiones. Por

supuesto sin estar exentos de discusiones, sus equipos fueron los que siempre terminaban los trabajos o al haber economizado tiempo pudieron dibujar libremente esperando al resto de los equipos. Su comentario “Cuando la maestra pida formar equipos, nosotros siempre vamos a trabajar juntos”, no fue del todo acertado puesto que intercambiaron equipos, más actuar con cualquier compañero en turno siempre mostró su inteligencia intrapersonal e interpersonal que permitió observarla como titular del equipo y sus efectos organizacionales siempre fueron los mismos.

Por último, el trabajo de Caridad resultó arduo en una de las sesiones y sin embargo un digno ejemplo de fortaleza y respeto. Con tres compañeros difíciles en el equipo, su primera reacción fue negarse a trabajar. Entendiendo la situación pero negándome a modificar equipos, probablemente pensó que la había ignorado: “¡Yo no voy a trabajar con ellos!” dijo pesadamente y me dio la espalda esperando una serie de reclamos por parte del docente como suelen estar acostumbrados. La escuché y sin decir nada organicé al resto de los equipos: “De lo que se trata, entonces, es que los niños vivan un espacio de experiencial de transformación reflexiva en la convivencia” (Maturana, 2009, p.152). Siempre he procurado evitar caer en la trampa que como docente pensamos o mejor dicho reaccionamos espontáneamente y es la de solucionarles cualquier conflicto sin dar oportunidad de que ellos y ellas procesen información, elijan y actúen evitando con ello que: “Cada día el profesor debe ser menos necesario en la vida de los estudiantes” (Tomlinson, 2001, p.68). Darles espacio de acción no significa que estén solos, puesto que intervengo ante y solo si las situaciones no logran concilio.

Dos de sus compañeros de equipo con Síndrome de Privación Cultural (Tebar, 2003) específicamente uno con pasividad de funcionamiento y otro con bajo autorregulación de comportamiento, conformaban durante esa sesión su “Equipo feo” como reclamo. Al ver que de mi no obtendría ninguna solución, Caridad tenía dos caminos al ver el equipo caótico que tenía, la decisión era suya: no hacer

nada o intentar trabajar. Su actitud individualista impediría completar el trabajo, era necesario incorporarse al trabajo en conjunto.

Regresé al equipo para comprobar que decidí hacerles un llamado al cumplimiento de las consignas, quedando como motor del equipo trabajo con dos compañeros: “Hay colaboración solo si se convive desde la legitimidad de Ser, lo que significa el respeto por sí mismo y por los otros” (Maturana, 2009, p.150). El último miembro del equipo, quien sin autorregulación de su comportamiento negó formar parte, quedó debajo de las bancas y mesas de biblioteca sin atención mínima de la clase y convivencia. De hecho fue la última vez que lo vimos. La deserción es un fenómeno desgraciadamente no extraño en el internado.

Concluimos con la consigna culminante de elaborar una frase positiva para ser analizada en la siguiente fase para después de una semana que permitió madurar ideas o en su defecto olvidar lo visto. Se recapituló las reflexiones en la parte de la sesión que titulé: “En corto” aquí los equipos recordaron la actividad anterior apoyada por las frases positivas con las que habían concluido. Por otra parte la reflexión continuaba con la elaboración de una pregunta que pudieran formular sobre la frase positiva.

El trabajo expuesto y realizado fue pretendido para la implantación de una semilla, quizá una pequeña y que definitivamente requerirá de cuidados permanentes para llegar a fruto. El seguimiento de esta serie de sesiones que alcanzó la medida de un bimestre, el fruto de esto sería mi mundo ideal: El internado como refugio de carencias y no solamente económicas como es el enfoque que las personas le dan: la visión de niños pobres, abandonados y hasta huérfanos, cuando es y tendría que ser más que eso. Que el internado sea fuente de vivencias compartidas, pues ¿a quién no le ha ocurrido que el evento más hermoso, más satisfactorio, adquiere otros parámetros y sentidos cuando se vive acompañado?

Que el internado sea un momento educativo deseado, una memoria positiva y alentadora pero vivida en presente tanto por los alumnos como por el profesor, ya que suele ocurrir que el docente busca preparar al hombre del mañana y los

alumnos sueñan que la vida se encuentra fuera de ésta cautiva escolarización, haciendo del futuro. La utopía de la felicidad de un tiempo futuro inalcanzable, pues fuera de ella existirá otro planteamiento de época expectante con otras medidas pero con el mismo resultado y hace al presente en algo ignorado y en el peor de los casos dentro de la institución, en algo sufrido.

¿Cómo enseñar a vivir en presente? ¿Cómo hacer que gustemos de él? El aprendizaje cooperativo con todos sus elementos y oportunidades de agrupación, la interdependencia positiva, la interacción estimulante y la corresponsabilidad, acercan al reconocimiento y conocimiento de sí mismo y del otro, para lograr una unidad. Haciendo participe a cada integrante mediante la mediación, se exige estar consciente y ser reflexivo y responsable de lo que pasa en cada momento de formación, aprovechando potencialidades, llevando de la soledad a la convivencia en el presente, para que en el futuro evoquemos con satisfacción lo vivido.

Cumplidas las sesiones, se realizaron autoevaluaciones que requirieron reflexión acerca de su conducta antes y después. Desgraciadamente, los resultados esperados no fueron totalmente cumplidos, fue imposible enfrentar todo una estructura y costumbres desarrolladas de individualismos y competencias del más fuerte luchando contra corriente de barreras familiares y realidades sociales que no se pueden negar o modificar significativamente, aunado que el grupo piloto era atendido por cuestiones de estructura institucional una hora a la semana. Sin ser justificación, ¿Cómo podría enfrentar un incendio con un vaso de agua? Resulta insuficiente. Sin embargo considero que encontré avances tanto profesionales como por parte de los alumnos. Se comprobó a cuenta gotas que es posible lograr un mundo diferente, con nuevas posibilidades, proporcionando oportunidades y visones fuera de lo que es regla.

Los alumnos ávidos de crecer y participar, dieron apertura para actividades que requerían su reflexión. Apoyaron y dieron su contribución al trabajo de las consignas proporcionadas. Sería mentir si afirmamos que los resultados fueron contundentes y efectivos, aunque los niños aprendieron a realizar la parte que les correspondía según sus habilidades para el bien común, las habilidades sociales

y competencias para la convivencia, punto principal en la propuesta, se vio poco beneficiada puesto que el tiempo de sesiones fue insuficiente para contrarrestar las problemáticas arrastradas.

La necesidad de una preparación y formación social es un trabajo que no se puede limitar a sesiones que abarcan un bimestre, pero aseguramos que el cambio de visión docente constituye el punto clave, ya que si cumpliendo pocas horas disminuyeron las discusiones y trabajos incompletos, el trabajo regular atendiendo diversidades con una visión inclusiva promoviendo la participación democrática, permitirá que los alumnos encuentren la necesidad de convivencia armónica en donde apreciarán la implementación de habilidades sociales necesaria y determinante.

Por lo tanto, la profesionalización del docente significa una parte de suma importancia, ya que al estar al contacto de otras realidades y no solo del propio salón de clases genera nuevas perspectivas, comparte y aprende estrategias que para si han funcionado. El maestro seguirá siendo origen y móvil de transformación, sobre todo en un internado donde las necesidades psicosociales son muchas.

Conclusiones

Mucho se ha hablado de darle significado al aprendizaje, sin embargo se ha visto limitado a lo que podríamos reconocer como pequeñas fabulas con moraleja, sin poder encontrar un móvil de reflexión. Quizá porque traduciría en poner en juego concepciones sociales tanto del profesor como del grupo de origen de los estudiantes, como por ejemplo al trabajar en el aula respeto y amistad que dicta un calendario de valores. Trabajos que todo el grupo cumple y posiblemente puedan recitar sus definiciones y sin embargo seguir discriminado y excluyéndose entre sí. Las llamadas de atención llegan a significar nada más que sólo un momento fugaz de culpa y molestia por haber sido descubiertos pero nada en su interior dicta un verdadero sentido de cumplimiento por ser una conducta más adecuada y beneficiosa.

¿Cuántas veces se pasan los días en el aula hablando de solidaridad y empatía por una parte y por otra se sigue fomentando conforme las intenciones y ganancias individuales sobre el otro? No se encuentra un punto de unión que fortalezca el sentido social que acreciente en positivo la convivencia, el trabajo conjunto en beneficio de todos, así como las interacciones que me impidan dañar al otro. En casos de robo motivado por el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen notamos partes en este conflicto: el robo, el afectado y el silencio de quien conscientemente observa haciéndose cómplice en la inacción. Pueden enunciar definición de exclusión y discriminación, contar cuentos de niños solitarios que solo necesitaban un amigo para saber que también eran importantes y que valían, encontrarles moraleja para solo seguir constatando la existencia en la vida real de más exclusiones, discriminaciones y aislamientos. El hecho de conocer, saber y poder definir un valor no implica ni asegura que se experimente ni se aplique puesto que en historias relatadas no encuentran una identificación con los personajes.

Ante estos cuestionamientos entre otros junto con la autorreflexión, se tomó un posicionamiento de docente con miras a mejorar esta situación en crítica necesaria de la propia práctica. Reconociendo la necesidad sino de innovar sobre

los elementos del proceso educativo puesto que ya existe la teoría que beneficia el escenario educativo de estos ambientes en el Plan de Estudios 2011, explorando en cambio el identificar dificultades en la práctica, las estrategias y la guía del trabajo didáctico. En miras a la modificación positiva de ser y el quehacer docente se trabajó mediante la metodología investigación-acción observando resultados en este aspecto de la intervención.

El aprender a convivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1996) donde las habilidades sociales son un papel determinante, terminaron siendo un proceso considerable cuyos efectos no pudieron cumplir los objetivos en un lapso tan corto pero se pudo constatar que de haber seguimiento, la intención mediadora y la conciencia de fomentar el acompañamiento e inclusión de los otros como parte invariable de la propia práctica puede haber grandes cambios. Igualmente en los casos de robo y en los conflictos generados por elementos limitados de habilidades sociales.

El nivel de inclusión e integración manejado en las sesiones permitió el replanteamiento de situaciones que ellos viven en situación de internado. El estudio de casos, la problemática reflexionada a partir de vivencias a su alcance compartida por los alumnos permitieron construir significados por vivir la cuestión analizada, logrando poco o mucho el sentimiento de empatía del otro que en cualquier situación podría tratarse de sí mismo. Además del manejo de valores como respeto u honestidad aplicada permitió ver otro ángulo fuera de la visión fabulesca. La vivencia de robos no fue erradicada pero se pudo vislumbrar acciones orientadas a defender al afectado. Se constata entonces un logro aunque no muy escandaloso de interdependencia y unión, el “otro” comenzaba a formado parte de “uno”.

El acercamiento y el intercambio constante fueron factores para conocimiento sobre las propias capacidades. Tuvieron oportunidad de ir descubriendo los distintos caminos individuales, fortalezas que podían experimentar para lograr objetivos, pero también reconocieron las diversidades entre ellos y las valoraron dando leves frutos hacia el camino de la inclusión en los equipos. Al mejorar las

relaciones interpersonales a través de las experiencias de las sesiones, la práctica de valores obtuvo otro significado, uno más efectivo porque significó respetar o ser solidario con el “otro” que ya es “mi” amigo.

La situación dependiente para la toma de decisiones fue muy evidente. Las actitudes de esperar indicaciones y amplios silencios de quien aguarda todo digerido y realizado para dar al profesor lo que en su papel espera y no lo que puede lograr el alumno han sido pautas que limitaron la acción espontánea y creativa haciendo aún del docente el centro del proceso de enseñanza. Esa visión es la que emprendí transformar en mi papel como mediador cuestionando a cada momento y dando tiempo a la reflexión y la acción y sobre todo dar la opción de equivocarse sin recibir una reprimenda o correcciones escandalosas que humillan. La oportunidad de acción fue reconsiderada como elemento de la nueva práctica y estructura necesaria para el logro de los aprendizajes cuyos resultados se vieron favorables.

La capacidad de libre acción y oportunidad de decidir en forma más asertiva (Monjas, 2000) fue la opción que se hizo consciente en lugar actitudes agresivas o pasivas acostumbradas. La conciencia fomentada para un momento antes que pelear o discutir animada con la reflexión y el dialogo disminuyó la continua presencia de los alumnos que formaron parte de la aplicación en la oficina de trabajo social o la dirección del plantel. Este acto dio en inicio también para el aumento en el manejo de las competencias para el manejo de situaciones. La puerta de las opciones de comportamiento ha sido abierta, pero no puede mantenerse constante, permanente ni invitar a dicha oportunidad sin un docente mediador del conocimiento que permita de las interacciones sociales un momento transformador del ambiente dentro y fuera del aula.

El salón en filas dentro de un silencio sepulcral constituye un elemento en la barrera de planeación con la cual se trabajó al trasladar al grupo a diferentes áreas afirmando que se aprende dentro o fuera del salón de clases. Sin embargo requiere ser alternativa progresiva encaminando a eliminar la concepción de que el aprendizaje es un fenómeno exclusivo maestro-alumno-salón. De igual forma

los alumnos también se tienen que acostumbrar poco a poco puesto que los impresionó este cambio y se dispersaban queriendo experimentar el espacio, uno de ellos fue el amplio jardín con árboles y pequeños arbustos.

La estrategia del aprendizaje cooperativo como instrumento y parte del fomento y desarrollo de las habilidades sociales y competencias para la convivencia así como las competencias para la vida en sociedad, fue el despunte para que algunos estudiantes participaran, se reconocieran a sí mismos y a los demás como capaces interaccionar, de aportar para el bien de todos en cumplimiento de una meta común. Fernanda una alumna a la cual excluían por vestir y peinarse de manera descuidada, después de pasar casi el ciclo escolar desapercibida por el grupo, dio las primeras muestras de vida jugando con sus compañeros.

Al integrarse, el grupo se enteró que la mamá de Fernanda hacía un par de años que lamentablemente había fallecido y que su papá se hacía cargo de ella y sus dos hermanas. No puedo asegurar que al finalizar la aplicación llegó a ser una niña completamente segura de sí misma, aceptada e integrada por el todo el grupo, sin embargo llegó a hacer maldades y bromas en los equipos, por fin pude escuchar su voz y su risa en el aula. Definitivamente algo se modificó. El clima emocional con más apertura a las diferencias y hasta los factores que iban en contra de las “normalidades” permitió que ella fuera aceptada siendo como era y al conocer su historia causó entre otros estudiantes empatía suficiente para incluirla y facilitando el relacionarse con ella positivamente.

Claramente su autoestima creció entre el aprendizaje y el agrupamiento gracias a la aceptación de su persona. Esto es una muestra de la efectividad del aprendizaje cooperativo aquí planteado en el cuál de las seis habilidades de interacción social según Monjas como: unirse al juego con otros, cooperar y compartir, expresar emociones, sobre todo estas últimas relacionadas con los sentimientos y las emociones ayudaron a conocer y a aceptar a Fernanda. La percepción que tenían de ella solo era una interpretación de la propia posición que finalizaba con el juzgar su apariencia y no desde su historia y la comprensión de la misma. Al

entender, su descuido lo dejaron en segundo plano permitiendo observar su trabajo y capacidades, no la ropa ni su peinado.

Por supuesto no fue una respuesta generalizada del grupo, aún había quien no se dirigía a ella. Pero considero un buen adelanto que un par de equipos permitieran tranquilamente su integración en ellos para el trabajo y durante las dinámicas de integración participara. Esta situación de Fernanda, de no ser aceptada, ser de algún modo etiquetada y no poder acceder a sus capacidades para el aprendizaje eficaz, se repite en menor grado en otros de sus compañeros. Si un caso complicado como el de ella mostró levemente avances en el proceso, no cabe duda que los demás compañeros tuvieron mejorías. Quizá no tan evidentes pero si apreciables en el mejoramiento del ambiente de trabajo.

Sacar adelante a estos pequeños “Fernandas” siendo “tal cual son, ahí donde están” (Meirieu, 2003, p.22) con el mismo proceso donde resurgió la propia Fernanda, cumplió con los postulados de educación inclusiva que define la UNESCO (2005): aprender con y a partir de las diferencias, detectar y disminuir las BAP, logros y participación de todos y todas, principalmente aquellos en riesgo de marginalidad y exclusión. Pude apreciar la necesidad de fomentar el sentimiento de pertenencia y calificarla como unas de las necesidades primarias ya que apoyó enormemente la mejora de la comunicación y facilitó la convivencia de esa diversidad.

La mejora de la comunicación y la convivencia también paso por un proceso de avance ya que al no estar acostumbrados malentendieron a la oportunidad de comunicarse con ocasión para el “relajo”, y la oportunidad de convivir en el aprendizaje con el momento disipado para jugar. Hubo que cuidar en demasía estas apreciaciones pero se pudieron transformar en cierto grado en características del trabajo cooperativo de acuerdo a Anijovich: ayuda, aliento y respaldo entre los integrantes, comunicación interpersonal y confianza para expresarse e intercambiar opiniones, responsabilidad compartida. Con estos pequeños resultados obtenidos en un corto tiempo podemos demostrar que si pudiésemos trabajar desde el inicio escolar con estos principios lograríamos la

eficacia de equipos, su éxito conformado de diversidad asumida y respetada y la complementariedad de funciones de aquellos que lo integran como dice Pujolás (2004).

La autoevaluación fue el punto más conflictivo, ya que se tiene arraigado la necesidad y exigencia de un número que exprese a los demás que se es bueno, mejor que otro, no mejor que si mismo un día antes. Los momentos de diálogo en el que evaluaban el proceso del trabajo en el grupo, eran de mucha tensión y duda entre el “logro” y el “ganar” como pude escuchar entre las serias charlas de autoevaluación y evaluación grupal. Por lo tanto esta evaluación como evidencia del progreso es uno de los grandes estereotipos a romper para poder obtener información confiable y libre de intenciones diferentes, pero sobre todo lograr valoraciones personales auténticas sin compararse con nadie, aprender que no se compite con los demás sino con uno mismo para poder crecer cada día un poco.

Desde mi percepción la evaluación resultó ser un proceso inconcluso sobretodo porque considero que requiere de más tiempo para poder apreciar resultados permanentes en acción y no en cumplimiento de solicitudes del profesor al frente ante una evaluación estandarizada. Por lo tanto opté durante el proceso de sesión también incluir preguntas abiertas en forma oral de autoevaluación elaboradas por Anijovich para el previo, durante y después. Con ellas guie someramente hacia la metacognición para la evaluación como proceso reflexivo. Del mismo modo, si hablamos sobre la sección de “En corto” resultó ser ineficaz por las características del grupo. En cada una de ellas se mostraron agotados y con el mínimo de atención para realizar a una reflexión más. Las frases que elaboraron fueron insatisfactorias pero todas se realizaron.

El avance sobre el aspecto metacognitivo que nos hace responsable del propio proceso de aprendizaje y autorregulación implicando construcción y le da la responsabilidad al alumno de la opinión, acción, oportunidad al error y al acierto por sí mismo descubriéndose, fue apenas una pequeña abertura de una puerta enorme. La organización de las sesiones y las adaptaciones durante el desarrollo de las actividades se orientó a las capacidades y habilidades manifiestas de

diversidad reconocida en el grupo entregándoles la responsabilidad cognitiva. Fue una fortuna comprobar que la capacidad de creación, participación y metacognición que puede fomentarse en los alumnos y estos responderán favorablemente sin embargo se perdió la intención de autoevaluación al estar arraigado la programación mental el sentimiento de ganar-perder, competir-vencer.

La objetividad de aceptar el propio avance junto con el nivel logrado para concientizar el punto de partida y lo que hay que mejorar fue limitada debido a la presión comparativa y el sentimiento de “yo no quiero perder”. Fue uno de los puntos que como docente habría que modificar, la continua competencia para ser sustituida por la cooperación mutua con sus implicaciones haciendo que el proceso de aprendizaje se vea modificada y la responsabilidad de avance individual y conjunta.

En los pequeños debates que sirvieron para el intercambio de ideas se expresaron y se conocieron, consecuentemente la integración del grupo se vio mejorada. Probablemente los resultados de esto sea lo que los profesores temen, debido a la confianza que se fue generado las clases dieron un inicio de cambio de dinámica más exigente. Las pláticas entre el grupo se volvieron constantes, el volumen y el movimiento del salón fueron más activos, si algún maestro tradicional hubiese entrado en esos momentos, habría asegurado que ese salón se encontraba indisciplinado, o que la clase se le había salido de las manos al docente y que no existía trabajo. Definitivamente experimenté a momentos algo de ese sentir, a decir verdad mucho lo que me indica las creencias que tengo que reconsiderar de la práctica educativa.

Reflexionando después de un tiempo de estabilización, reconozco que se debió de reorganizar nuevas reglas y reformular rutinas. Acordando y dialogando entre el grupo incluyéndome, sobre la construcción, el intercambio y la evaluación tanto del producto como del proceso, lo que hizo del avance una responsabilidad compartida. Mi capacidad de mediación y replanteamiento del papel del profesor a partir de los logros y de aquello que no se alcanzó, dio los inicios necesarios de

concepciones docentes propias para el crecimiento continuo y permanente. Valoré absolutamente las bondades que trae consigo la mediación sin embargo también reconozco lo arduo que significa hacer de él algo permanente pues implica una completa modificación de las propias concepciones de mi función y de la misma vida.

De manera general se observó la necesidad de aumentar las dinámicas de integración, puesto que presentaron un alto grado de actitudes individualistas, con conductas agresivas tornándose muchas veces violenta. En trabajo dentro de los equipos se tornó lentamente organizada, mientras que el intercambio de ideas para la generación de una nueva ha presentado la guía automática de los líderes en cada uno, no concretándose los inicios de intervención por parte de todos los integrantes limitándose a aceptar su discurso. En un principio a pesar de estar formados los equipos, el trabajo se mostraba individualista, físicamente juntos sin embargo los esfuerzos por resolver y atender las propuestas fueron en solitario sin atinar al intercambio y la necesidad de entablar dialogo, solo bajo la constante invitación por parte del docente en repetidas ocasiones provocó un acercamiento.

En la generación de ideas, se localizó la problemática de la redacción libre en la transmisión de ideas. Se limitó a una o dos frases cortas sin conclusión, algunas veces falto de coherencia. El dialogo limitado por no tener la capacidad de detectar los puntos de la problemática, divagó en contenido y retrasó conclusiones. Lo que expresó la poca capacidad de una línea de razonamiento y reflexión fuera de lo preconcebido y otorgado por el adulto, a pesar de ello se apreció un aumento de la capacidad de comunicación lo que podrá mejorar este proceso.

El reconocimiento de los trabajadores que brindan un servicio se manifiesta ausente así como el trabajo en aula. Se mostró más peso emocional sobre las situaciones que ocurren durante el turno vespertino y en extra clase junto con las relaciones con el personal de área de psicología de la institución. Las preocupaciones y discusiones se orientan a las dificultades e interrelaciones que

se tienen entre compañeros y la depresión por estar fuera de casa y los favoritismos por parte de los adultos con los que tienen más contacto.

Sobre la exclusión por comportamiento de otros cuatro alumnos con los que no deseaban interactuar se vio modificada poco a poco. En un principio se trabajó equipos por afinidad pero se logró llegar a la integración de los mismos aleatoriamente. Esto debido al aumento en el número de dinámicas obteniendo la capacidad de reintegrar a estos niños. En los equipos cooperativos se logró una integración reconociendo su función dentro de éste, detectándose también a niñas mostrando recelo de la participación por lo que se mantuvieron un leve grado de aislamiento en ocasiones. Emergieron formas cooperativas durante y posteriores a la aplicación aunque limitadas, abriendo grietas suficientes para que se incluyeran los aislados y los rechazados a la participación, reconocimiento y pertenencia grupal.

El tiempo de trabajo de la propuesta fue muy limitado, a pesar de ello no se descartan pequeños logros de los objetivos planteados. Las tres barreras de participación seleccionadas tuvieron procesos que se han descrito en este apartado. Además se comprobó el supuesto de acción el cual afirmó la necesidad del fortalecimiento del desarrollo emocional que afectan las habilidades y competencias sociales. Sobre todo siguiendo el camino del cooperativismo en la senda de conocerse a sí mismo y al otro, como emancipación de una soledad no necesaria pero si limitante en el crecimiento para experimentar y dar lugar al acompañamiento que la convivencia social permite.

Aunque finaliza los reportes de la propuesta, es el inicio de la maduración de los conceptos aprendidos y experimentados tanto por los alumnos como en la propia. Es ahora que donde las experiencias de lo aprendido, los logros y las fallas vividas en la propuesta con tiempos y medidas se extienden e integran a la labor general. El trabajo diario que continua estará influenciado ya con elementos integradores, practicas inclusivas y aprendizajes cooperativos para transformar y obtener nuevos resultados pero también enfrentar nuevos conflictos. Ellos serán

enfrentados con nuevos ánimos y visión de que en la labor docente aún queda mucho por hacer en constancia y crecimiento permanente.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, Bobadilla Mariana; Bello, D.; Velázquez, R.; Elisa, B. (2010) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. CERPO, México .

Ainscow, Mel (2004) *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.

Aldámiz-Echevarría, Mária del Mar; Alniset, Josep; Bassedas, Eulalia; Gina, Nuria; Masalles, Josep; Masip, María; Muñoz, Emilio; Notó, Cesc; Ortega, Angeles; Rivera, Monserrat; Rigol, Albert (2010) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Grao.

Anijovich, Rebeca ; Malbergier, Mirta & Sigal, Celia. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. México: Fondo de cultura Económica.

Arnaiz, Sanchez Pilar (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: ALJIBRE

Ávila, Garibay José. (1938) *El niño agricultor. Plan de Trabajo de la Comunidad Escolar "Francisco I. Madero" Año 1, No. 9*. Mecanograma.

Ávila Garibay José. (1938) *Plan de Trabajo de la Comunidad Escolar "Francisco I. Madero"* Mecanograma.

Bandler, Richard Grinder, John (2001) *De sapos a príncipes*. Edit. Cuatro vientos. Venezuela

Barriga, Ángel Díaz (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos. Recuperado de:
http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_enfoque_de_competencias.pdf

Batanero, Fernández José María. (2009) *Un currículo para la diversidad*. España: Síntesis

Barrio De La Puente, José Luis (2008) *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>

Bello, Domínguez Juan; Velázquez, Rodríguez Elisa Bertha; Aguilar, Bobadilla María del Roció; De Basto, Teixeira Beatriz; Flores, Osorio Jorge Mario; Guzman, ciñas, Maricruz ;(...)Vences, Ríos Sonia. (2010) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. México: Castellanos Editores.

Blanco ,Guijarro Rosa. (2008) *Hacia una escuela para todos con todos*. Boletín del Proyecto Principal de .Educación. Chile: UNESCO/ORELAC.

- Bleichmar, Silvia (2008) *Violencia social-Violencia escolar*. Argentina: NOVEDUC
- Bodrova, Elena ; J. Leong, Deborah.(2004) *Herramientas de la mente*. SEP-Prentice Hall, México.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Black-Hawkins; Vaughan, Mark & Shaw, Linda. (2002) *Índice de Inclusión*. Bristol, UK: UNESCO-CSIE.
- Cisneros, Verdeja Analie. (2004) Manual de estilos de aprendizaje. *Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. México: SEP- Subsecretaria de Educ. Media superior-Dirección general de bachillerato(DGA)
- Coll, Cesar (2007) *Las competencias de la educación Escolar; algo más que una moda y mucho más que un remedio*. Barcelona: Innovación Educativa.
- Coll, Cesar & Martin, Elena. (2006) *Vigencias del Debate curricular. Aprendizajes Básicos, competencias y estándares*. México: SEP
- Delors, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Compendio. París, Francia: UNESCO.
- Díaz, Foust Tamara (2011) *El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente*. Revista ibero-americana de Educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie64a05.pdf>
- Duarte, Duarte Jakeline (2003) *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos*. Iberoamericana de Educación: Chile
- Escamilla, Amparo (2009) *Las Competencias Básicas. Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- Esteban, Moises Guitart. (2008) *Fundamentos en Humanidades*. UNSL, Argentina.
- Feuerstein, Reuven (1990) *The theory of structural cognitive modifiability*. Washington, DC National Education: Association Fernández,
- Ferreiro, Gravié Ramón. (2011) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fierro, Cecilia (1999) *Transformando la práctica docente*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/martinalejandrobarraganfernandez/cecilia-fierro-transformando-practdocent-er>
- Forner, Rosetta (2001) *PNL. La llave del éxito*. México: Tomo
- Foucault, Michel (2002) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallfouc.pdf>

- Freire Paulo (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA
- Garagorri, Xavier. (2007) *Currículo basado en Competencias: aproximación al estado de la Cuestión*. Barcelona: Innovación educativa.
- García, Córdoba Fernando y García, Córdoba Lucia. (2009). *La problematización*. México: ISCEEM.
- Gardner, Howard (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica
- González, Merino Rosa María & Guinart, Guardia Susana (2011) *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Grao.
- Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro*. Estudio de Teoría Política. España: Paidós.
- Johnson, David W. ; Johnson, Roger T. ; J.Holubec; Edytbe (2008) *El aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Larroyo, Francisco (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, Antonio. (2003) *La investigación-acción*. España: Grao
- Lave, Jean Etienne Wenger (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: FESI-UNAM.
- Levinas, Emmanuel (1985) *La filosofía de la Educación*. España: UA de Barcelona
- Ley general de educación. (2010) Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 TEXTO VIGENTE
- Maturana, Romesín Humberto; Dávila, Yáñez Ximena. (2003) *Biología del tao en el Camino del Amar*. Chile: Revista Philosophica.
- Maturana, Romesín Humberto; Dávila, Yáñez Ximena. (2009) *Hacia una Era Postmoderna en las comunidades Educativas*. Chile: Revista iberoamericana de Educación.

- Meirieu, Philippe(2003) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A de Ediciones
- Monjas, Casares Ma. Inés & González, Moreno Balbina de la Paz. (2000) *Habilidades sociales en el currículo*. España: Secretaría General Técnica.
- Montesinos, María Paula. (2008) *Desnaturalizando Conceptos. La diversidad y la inclusión educativa interrogadas*. México: Consejo Nal. Para la Prevenir la Discriminación
- Moran, Pascual Anaida (2013) *Pedagogía de las diferencias: hacia una cultura de paz & derechos Humanos*. Recuperado de:
<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/docs/pedagogiadiferencias>
- Morduchowicz, Roxana (2004) *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (1990) *Declaración Mundial de la educación para todos. Jomtien, Tailandia*. Nueva York: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (1994) *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (2000) *Foro Mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (2005) *Hacia las sociedades del Conocimiento*. París: UNESCO.
- Parrilla, Latas Ángeles (1999) *Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad*. España: Profesorado Revista.
- Pujolas, Maset Pere (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo*. España: Aljibe
- Pujolás, Maset Pere (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. España: EUMO-OCTAEDRO.
- Pujolas, Maset Pere (2009) *Ponencias Marco*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Pujolas, Maset Pere (2012) *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Vic. Recuperado de:
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27250/1/Aulas%20inclusivas%20y%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>

- Ramírez, Rafael. (1981). *La escuela rural mexicana*. México. Buenos Aires- México: SEP/80 y FCE
- Rockwell, Elsie. (2005) *Hacia un currículum cultural*. Álvarez ediciones. España.
- Rosato, Ana; Vain, Pablo; Almeida, María Eugenia ; Angelino, Alfonsino ; Kipen, Esteban ; Lipschitz, Aarón; Sanchez, Candelaria; Skliar, Carlos ; Spadillero, Agustina; Vallejos , Indiana, Zuttió, Betina. (2005) *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades educativas
- Rossello, Ramón, Ma. Rosa (2010) *El reto para planificar para la Diversidad en una escuela Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Sacristán, Jimeno José. (1999) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Valencia: Aula de innovación educativa.
- Santiago Sierra, A. (1973). *Las misiones culturales*. SEP/70, México.
- de Santacruz, Cecilia ; Solano, Martha Inés ; Caicedo, María Eugenia y Acuña, Alexandra (2004) *Inclusión de la discapacidad y Pedagogía de la Deferencia*. Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana, CUA.
- Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de educación media superior; Dirección general de Bachillerato. (2004) *Manual de estilos de Aprendizaje*. México: SEP-DGB
- Secretaría de educación Pública (2009) *Lineamientos Generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial, y para adultos en el Distrito Federal*. México: SEP.
- Secretaría de educación Pública (2011) *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP
- Secretaría de educación Pública.Educación Básica. Primaria. *Plan de Estudios* (2009) SEP. México.
- Skliar, Carlos (2005) *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista educación y Pedagogía. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Stainback, Susan & Stainback, Williams (2001) *Aulas Inclusivas*. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea
- Solana, F.; R. Cardiel Reyes, R. Bolaños Martínez. (1982) *Historia de la educación pública en México*. México: SEP, FCE.

Tébar, Belmonte Lorenzo. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio

Tobón Sergio (2006) *Aspectos Básicos de la formación basada en competencias*. Chile: Proyecto Mesesup.

Torres, José Alfredo & Vargas, Lozano Gabriel (2008) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: FCE.

Úriz, Bidegáin Nicolás. (1999) *Aprendizaje Cooperativo*. España: Garafias Lizarra.

UNESCO.(1990) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1994) *Declaración de salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas Especiales, aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España.

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal

UNESCO (2004) . *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: OREALC

Tomlinson, Carol Ann (2001) *El aula diversificada*. México: Octaedro/SEP

Vain, Pablo & Rosato, Ana (2005). *La construcción social de la normalidad. Ateridades, deferencias y diversidad*. Argentina: Novedades educativas.

Vignale, Silvana; Alvarado, Mariana; & Cunha, Bueno Marcelo (s.f.) *Pedagogías de las diferencias*. Recuperado de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=238>

ANEXO 1

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIDAD 094 D.F. CENTRO MAESTRIA EN EDUCACION BASICA RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.</p>
--	---

RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

NOMBRE: _____

INSTRUCCIONES: Marca con una paloma aquellas características que vayan contigo.

- ___1.-Pienso imaginándome las cosas.
- ___2.-Recuerdo mejor un tema que escuche en una clase en lugar de la que leí en el libro.
- ___3.-Me fascinan las actividades físicas y las realizó como correr, jugar futbol, nadar, tenis, etc.
- ___4.-Me ayuda trazar o escribir a mano las palabras que tengo que recordar de memoria.
- ___5.-Cuando escribo algo necesito leerlas en voz alta para oír como suena.
- ___6.-Por lo que hago los demás me han dicho “Eres un buen atleta” o “Bailas muy bien”.
- ___7.-Disfruto leer en mi tiempo libre.
- ___8.-Seguido canto, tarareo o silbo alguna tonada para mi.
- ___9.- Prefiero hacer cosas o salir a jugar en vez de ver una película.
- ___10.-Prefiero leer las instrucciones a que me las digan en forma oral.
- ___11.-Al prestar atención a una clase puedo recordar las ideas principales sin anotarlas.
- ___12.-Aprendo mejor haciendo las cosas.
- ___13.-Recuerdo los rostros fácilmente.
- ___14.-Me gusta platicar con mis amigos y amigas para expresar lo que siento.
- ___15.- Siento la necesidad de moverme o pararme de mi asiento constantemente .
- ___16.-Prefiero leer un cuento a escuchar una canción.
- ___17.-Tengo colección o archivo de mi música favorita.
- ___18.-Cuando hablo con las personas hago contacto con ellas tocándolas.
- ___19.-Comprendo mejor un tema con ayuda de diapositivas y videos.
- ___20.-Tengo que apuntar listas de cosas que quiero hacer para recordarlas

ANEXO 2
TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Lea con atención y descubra cuales son sus debilidades y fortalezas.

Coloque verdadero o falso según corresponda.

- I.-..... Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
- 2.-..... Si estoy enojado o contento, generalmente sé por qué.
- 3.-..... Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.
- 4.-..... Asocio la música con mis estados de ánimo.
- 5.-..... Puedo sumar o multiplicar mentalmente con MUCHA rapidez.
- 6.-..... Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
- 7.-..... Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
- 8.-..... Aprendo rápido a bailar un baile.
- 9.-..... No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
- 10.-..... Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
- II.-..... Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
- 12.-..... Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o evento especial.
- 13.-..... La vida me parece vacía sin música.
- 14.-..... Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos e instrumentos.
- 15.-..... Me gusta hacer puzzles y entretenerme con juegos electrónicos.
- 16.-..... Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o patines.
- 17.-..... Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que me parece ilógica.
- 18.-..... Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes.
- 19.-..... Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.
- 20.-..... Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21.-..... Me gusta construir modelos (o esculturas).
- 22.-..... Soy bueno para encontrar el significado agudo de las palabras.
- 23.-..... Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo dado vuelta al revés.
- 24.-..... Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida
- 25.-..... Me gusta trabajar con números y figuras.
- 26.-... Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos.
- 27.-..... Sólo mirar la forma de las construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28.-..... Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo.
- 29.-..... Soy bueno/a para el atletismo.

- 30.-..... Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31.- Generalmente me doy cuenta de las expresiones que tengo en la cara.
- 32.-..... Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33.-..... Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34.-..... Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35.-..... Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.

PAUTA DE CORRECCIÓN

• Haga un círculo en cada uno de los ítems que señaló como **verdadero.

*»• Sume los totales.

*»• Un total de 4 en cualesquiera de las categorías indica que tiene allí una habilidad marcada.

A	B	C	D	E	F	G
9	5	1	8	3	2	12
10	7	11	16	4	6	18
17	15	14	19	13	26	32
22	20	23	21	24	31	34
30	25	27	29	28	33	35

CLASIFICACIÓN.

A: Inteligencia Verbal/Lingüística

F: Inteligencia Intrapersonal

B: Inteligencia Matemática

G: Inteligencia Interpersonal

C: Inteligencia Visual/Espacial

D: Inteligencia Cinestésica/Corporal

E: Inteligencia Musical/Rítmica

ANEXO 3
HABILIDADES SOCIALES Y DE CONVIVENCIA.

Alumno/a _____			
Profesor tutor: _____ Fecha: _____			
OBSERVACION DE DEL NIÑO HECHAS POR EL PROFESOR TITULAR. MARQUE LA FRECUENCIA QUE CONSIDERE.	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Termina las cosas que comienza			
Desafía, contesta mal			
No se sienta nunca, no descansa, es hiperactivo			
Es muy dependiente de los adultos			
Es abusón y egoísta			
Requiere continuamente la atención			
Rompe y destruye las cosas y los juguetes			
Molesta a otros compañeros			
Es marginado, no se mezcla con otros compañeros			
Tiene tendencia a ser excesivamente perfeccionista			
Se siente inútil o inferior			
Es impulsivo, actúa sin pensar y de forma arrolladora			
Es nerviosos y se manifiesta tenso y rígido			
Tiene problemas físicos o dolores sin causa médica			
Se siente apático y desmotivado			
Rompe la disciplina de la clase			
Tiene problemas de lenguaje oral			
Se muestra inhibido a la hora de hablar con los demás			
Ese muestra infeliz, triste y deprimido			
Piensa y dice cosas extrañas e incongruentes			

ANEXO 4

<p style="text-align: center;">IDENTIFICACION DE CULTURA Y CLIMA ESCOLAR. Maestría en Educación Básica. UPN. UNIDAD 094 Línea de Inclusión.</p>	<p>Por favor, marque el espacio indicando su relación con la escuela: <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Alumno <input type="checkbox"/> Profesional de apoyo <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Áreas _____</p> <p>Fecha de aplicación : _____ Escuela: _____</p>		
<p>INSTRUCCIONES: Por favor marque el recuadro que represente su opinión.</p>	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Se siente cómodo y en confianza trabajando con la totalidad de sus compañeros docentes.			
La escuela cuenta con ambientes estimulantes para el intercambio y trabajo docente.			
El clima de trabajo en todos los espacios de la escuela resulta favorable para la actividad docente diaria.			
Los docentes tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones y acciones que se realizarán en la escuela.			
Participa en la búsqueda de soluciones para las dificultades o impedimentos que se presentan en el quehacer educativo en su grupo.			
Participa en la búsqueda de soluciones para las dificultades o impedimentos que se presentan en el quehacer educativo en su escuela.			
Todo el cuerpo docente conoce, aplica y observa el cumplimiento del reglamento interno de estructura y funcionamiento de la escuela.			
Todos los trabajadores conocen, aplican y observan el cumplimiento del reglamento interno de estructura y funcionamiento escolar.			
Cada docente es reconocido por sus compañeros y autoridad inmediata por sus capacidades y habilidades profesionales.			
Se trabaja de manera colegiada con propósitos en común y formas de trabajo llegando a algún tipo de acuerdos y negociaciones.			
Trabaja de manera colegiada sobre las actividades a realizar durante el ciclo escolar sin ningún tipo de conflictos interpersonales.			
Dentro de su práctica docente se le facilita la innovación, creatividad, y adecuación.			
Su estilo y método de enseñanza se ven modificados por la cultura de sus alumnos.			
Expone sus dificultades profesionales con sus compañeros docentes buscando apoyo y opciones de las experiencias que pueda aplicar en su caso.			
Comparte sus experiencias docentes cuando alguien manifiesta algún tipo de conflicto que usted ya vivenció.			



Juegos de Integración al inicio de sesiones. Fuente: Propia

Juegos de Integración al inicio de sesiones. Fuente: Propia





Exponiendo Conclusiones de Equipo. Fuente: Propia

→ Pájaros

1. Los trabajadores están en nuestro servicio
 2. Los trabajadores jóvenes
 3. Porque nos cuidan que no nos olvidemos
 4. Los trabajadores jóvenes
 5. Nos alimentan que no se olviden
 6. Porque cuando los necesitamos
 7. El abogado Julio
 8. Nos ayuda a entender y nos enseña más

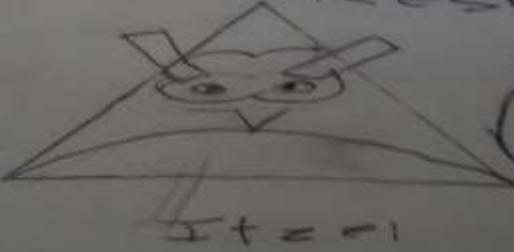
Cautemac
 Aníola
 Verónica

4-02

Respetar el Trabajo de los demás

Es importante de los de uno y de los demás
 No gusta que todos respeten a los demás
 Para que se pueda el respeto para que
 Respetar a los demás y de sí mismo
 que se pueda así que uno que respete a los
 el Respeto de los demás y Respetar a los
 Muestra y el Trabajo de los demás

Respeto




ACCION. Trabajo de sesiones. Fuente: Propia

Frase Positiva

SI

Vivimos y convivimos

TRABAJAMOS y APRENDAMOS

Marco de Jesús

Frase Positiva

SI

Vivimos y convivimos

Practica Para ser mejor

Nicole Natividad

Frase positiva

SI

Vivimos y convivimos

Convive con todos
Siempre

Alfonso Ineri

SI

Pamela Paola
vivimos y convivimos

trabaja para llegar muy lejos

Frase positiva

SI
Vivimos y convivimos

Para ganar es que estudias

Dylen Ramirez Cervantes

Frase positiva

S2
Dar y Recibir

Si quieres algo ya hazlo

Dylan Ramirez Carrasco

Frase positiva

S2

ayudandote y nunca deja atras tus sueños atras Dar y recibir

Padra Garcia

Frase positiva

S2

ayudar a la sociedad
por siempre

Dar y recibir

Adolfo

Frase positiva

S2

ayudar mas para ser grato de Dar y recibir

Zareth

Frase positiva sesión 34
¿Que sucedió?

Cuando te quieren pagar dile llanote ¡seria por
Y no quiero que me pague

Silvia

Frase Positiva

54

¿Que sucedió?

Si no eres chismosa y la gente te gana

Dylan Rumbos Cervante F

Frase Positiva

54

¿Que sucedió?

no decir las cosas de otra persona

hais Roberto

Frase Positiva

54

¿Que sucedió?

cuando hay un problema
decir la verdad y no mentir

Cristian Danie

frase Positiva

54

¿Que sucedió?

Evita hacer un Problema