



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CDMX, CENTRO

**“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR
HABILIDADES DE PENSAMIENTO QUE FAVOREZCAN LA CONSTRUCCIÓN DE
UN AULA INCLUSIVA”**

TESIS QUE PRESENTA
ROSALINDA LEÓN SÁNCHEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

ENERO 2018

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

Ciudad de México, 11 de enero de 2018.

P R E S E N T E

LIC. ROSALINDA LEÓN SÁNCHEZ.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE PENSAMIENTO QUE FAVOREZCAN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AULA INCLUSIVA.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS, 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



SEP.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

Dedicatorias:

Para mi familia: mis padres, hermanas y sobrinos, por el amor, apoyo y la paciencia que me brindan siempre y sobre todo durante todo este proceso de profesionalización.

A los docentes, que me han acompañado a lo largo de mi formación académica y que han sabido dejar una huella imborrable en mi desarrollo profesional.

Agradecimientos:

A Dios por dejarme llegar hasta aquí.

A las maestras y maestros de la UPN Unidad Centro, por su acompañamiento, compromiso y ejemplo, especialmente a la Doctora Maricruz Guzmán CHIÑAS

Directora de Tesis.

A todas mis compañeras por coincidir en este espacio y sobre todo por compartir, tantos saberes y vivencias.

A Olaf Rico Galeana, por transmitirme tu entrega, dedicación y constancia, donde quiera que estés.

A mis amigas y amigos que siempre me han impulsado.

Al director del Instituto Pedagógico Siervo de la Nación, el profesor Rubén González, por todo su apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. EL CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA MIRADA: INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.	
1.1 El contexto de la política educativa: De la exclusión a la inclusión.....	8
CAPÍTULO II. LA BÚSQUEDA DE BARRERAS QUE LIMITAN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	
2.1. Problematización de la práctica docente.....	30
2.2. Etapa diagnóstica “hacia la detección de un problema”.....	35
2.3. Planteamiento del problema.....	53
2.4.Pregunta de intervención.....	53
2.5. Propósito de intervención.....	54
2.6. Supuesto de intervención.....	54
CAPÍTULO III. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON UNA MIRADA DESDE LA INCLUSIÓN.	
3.1. Del pensamiento habitual al desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento.....	55
3.2. Habilidades de pensamiento: Base cognitiva.	58
3.2.1. Análisis.....	60
3.2.2. Síntesis.....	61
3.2.3. Argumentación.....	62
3.3. Aulas inclusivas.....	62
3.4. Estrategia de mediación pedagógica: Aprendizaje cooperativo.....	65
3.4.1. Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos.....	73

3.5. Modelo de atención pedagógica a la diversidad: Proyectos de Investigación en el aula..... 77

3.6. Planificación..... 82

CAPÍTULO IV. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN AULA INCLUSIVA.

4.1. Organización del aula..... 85

4.2. El análisis como habilidad de pensamiento que permite la reflexión y el encuentro con el otro..... 91

4.3. La argumentación, un elemento para la autonomía y la inclusión..... 98

4.4. Impacto de la cooperatividad en la construcción de un aula inclusiva..... 121

CONCLUSIONES..... 126

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 130

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS..... 134

ANEXOS.

ANEXO 1. Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo de tercero a con su profesora titular..... 140

ANEXO 2. Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo de 4º con su profesora titular..... 141

ANEXO 3. Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo con su profesora titular..... 142

ANEXO 4. Escala Likert para alumnos..... 143

ANEXO 5. Instrumento para evaluar cooperatividad en el aula..... 144

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se presentan día a día plantean nuevos retos para la sociedad en general, exigen evolucionar constantemente y los sistemas educativos no son la excepción ya que entre sus retos, está el ofrecer a los niños, adolescentes y jóvenes una educación de calidad, es por ello que últimamente escuchamos hablar acerca de la educación inclusiva, que como se verá adelante es un proceso que permite dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, a través de una mayor participación de éstos en su aprendizaje, que implica cambios en los métodos, actitudes, espacios entre otros aspectos fundamentales, para que todos los actores educativos se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

La presente tesis de maestría, constituye un punto de partida para implementar aulas inclusivas, brinda algunas herramientas de como fomentar un aprendizaje diferente desde las aulas, que son pequeñas comunidades dentro de una institución, plantea como reto el que los alumnos vayan más allá, de lo que el maestro enseña, es decir que sean ellos quienes construyan su aprendizaje a través de analizar, sintetizar y argumentar lo que los profesores les transmitan, que no se queden con un pensamiento habitual.

A lo largo de este documento se revisan los antecedentes internacionales y nacionales de la educación inclusiva, sus implicaciones en los diferentes actores educativos, docentes, alumnos y padres de familia, así como el trabajo realizado desde la Reforma Educativa 2011, que plantea en el Acuerdo 592 la inclusión de todos y todas. Dicha inclusión implica no solo tener documentos que la respalden, sino además implica un cambio de paradigma en todos los actores educativos y en la sociedad entera.

Está estructurado en capítulos, que permiten su lectura, la familiarización y comprensión de los conceptos, contenidos y experiencias, que acompañan la estructura del trabajo. Está basado en la metodología de investigación-acción. La cual permite la indagación a través de preguntas tanto de los profesores, de los alumnos y de los padres de familia,

que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con cuyas interrogantes se basa y se nutre la investigación, y que forman la base de la intervención para mejorar las prácticas educativas.

En el Capítulo 1: El camino hacia la construcción de una nueva mirada: Inclusión en el contexto de las políticas educativas, se encuentran los antecedentes políticos que dan origen a la inclusión, cómo es que la política internacional incide en la política nacional y en las reformas educativas, que ponen las bases para los modelos educativos que se llevan a cabo en las escuelas y principalmente en las aulas.

En el capítulo 2: El encuentro de barreras que limitan la atención a la diversidad, se problematiza como lo refiere la investigación-acción, análisis y reflexión mi práctica, a través de interrogantes que me permiten identificar las barreras que están limitando la atención a todos los alumnos dentro del aula. Se aplican instrumentos a los alumnos y padres de familia, se analizan los resultados de éstos y se genera un planteamiento del problema, preguntas de intervención, los propósitos de intervención pedagógica y se plantea un supuesto de intervención relacionado con el campo problemático.

En el capítulo 3: El reconocimiento del otro y la construcción de una ética en el aula de cuarto grado, una vez analizadas las interrogantes tanto de los alumnos, como de los padres de familia y el mío propio, se procede a presentar un plan de acción que dé respuesta a las barreras pedagógicas encontradas dentro del aula, se analiza y se sustenta el aprendizaje cooperativo como estrategia de mediación pedagógica, así como también se sustentan teóricamente las habilidades de pensamiento, el aula inclusiva y se explica el modelo de planificación de atención pedagógica, así como los proyectos de intervención.

En el capítulo 4: Hacia la construcción de un aula inclusiva, se presentan los resultados de la intervención pedagógica, la organización social del aula, el análisis del impacto en el aprendizaje cooperativo, los grados de cooperatividad encontrados en el grupo, y su incidencia en la construcción de un aula inclusiva.

La presente tesis de maestría, refleja el proceso de profesionalización-actualización docente para responder a las circunstancias en que se da la práctica de nuestra profesión, representa una contribución a la escuela primaria “Instituto Pedagógico Siervo de la Nación”, que pretender atender y dar respuesta a la diversidad de sus alumnos, generando un mayor compromiso de éstos y los profesores en su aprendizaje.

CAPÍTULO I. EL CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA MIRADA: INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

1.1 El contexto de la política educativa: De la exclusión a la inclusión.

El camino para impulsar cambios en educación que permita la mirada a todos los alumnos, requiere ser atendido desde sus raíces, tomando en cuenta, no solo necesidades educativas, sino además sociales, físicas, culturales, económicas y políticas, entre otras. Es así, que para que la educación brinde atención a todos los alumnos, estas especificaciones deben surgir dentro de las políticas públicas, las cuales, responden a un contexto social determinado. Debido a que en este momento se vuelca la mirada hacia la educación como vínculo para lograr la transformación, buscando la calidad que, considero no puede ser vista como un ejercicio a corto plazo, sino que debe constituir una prioridad permanente, poniendo énfasis en la generación de espacios para atender a la diversidad educativa.

Para los fines de este proyecto de intervención,¹ es importante aclarar qué es la diversidad, y no entenderla como diferencia, ya que son conceptos distintos, pero ambos son fundamentales para referirnos a la educación inclusiva, de acuerdo con Lamas (2006), la diferencia apunta a la variedad entre cosas de una misma especie, las cualidades personales que se manifiestan en más o en menos en cada sujeto social; y diversidad significa además abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas.

Los defensores de la humanidad, son incapaces de reconocer la diferencia, pues esto supondría la aceptación de la posibilidad de otras maneras de entender la realidad que la propia. Supondría también reconocer que esas otras maneras son válidas, así como la disposición de dejarse medir por ellas (De la Garza, 2002, p. 2).

Es decir, la diferencia implica entender que cada persona tiene características específicas, y la diversidad va más allá de sólo entender esas diferencias, sino además

¹ Proyecto de intervención, debido a qué se está realizando una investigación acerca de la práctica docente pero con fines de intervenir y mejorar en ésta, para transformarla, la cual está basada en la metodología pedagógica de Investigación Acción.

implica respetarlas y hacerlas valer, “La relación con el otro es asimétrica: el yo renuncia a su narcisismo y se pone al servicio ajeno sin esperar reciprocidad alguna. El yo deja hacer y deja relucir un ser extraño que no interrumpe su identificación originaria” (Levinas, 2001, p. 21). Por lo tanto, en educación, la atención a la diversidad da cuenta de la importancia de respetar creencias religiosas, etnias, ideologías y dar respuesta a las necesidades de toda su población, ya sean cognitivas, sociales, culturales y emocionales, tratando así de dar una atención centrada en el alumno como persona no como receptor de información.

Para poder responder a los cambios que vive nuestra sociedad, es importante tener en cuenta, que éstos son resultado de varios factores, es decir son multifactoriales, que desencadenan acciones traducidas en políticas públicas para el desarrollo del país, y a su vez estas vienen de la mano de modelos tomados de otros países. En este proyecto de intervención, concretamente en este apartado, se tratará de analizar cómo ha influido el neoliberalismo en la educación, el trasfondo que hay de las reformas hechas en los últimos años, el papel que juegan los organismos internacionales y el impacto que estas políticas han tenido en la educación sobre todo en términos de la atención a la diversidad.

Para iniciar este análisis se partirá de los cambios transcurridos en el sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), que como refieren Torres y Vargas (2010), tras encontrarse el país en bancarrota, en 1982 adoptó la estrategia establecida por las grandes potencias, a través del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM),² para reorientar la estructura económica, política e ideológica hacia el neoliberalismo adoptada por Margaret Thatcher en el año de 1979 en Inglaterra y en Estados Unidos por Ronald Reagan en 1980. Desde sus inicios el neoliberalismo proclama los mandamientos del egoísmo individualista, que ha rendido sus frutos para algunos, a costa de hambre, muerte y destrucción humana, para llegar hoy a un capitalismo salvaje, donde se habla de una economía descontrolada y con consecuencias tales como, pobreza, crimen y desempleo. ”*Salimos del capitalismo*

² De aquí en adelante se utilizarán las siglas BM Y FMI.

industrial para adentrarnos en una era de capitalismo salvaje cuya dinámica profunda es la desocialización, la destrucción del contrato social. Por tal motivo se están respetando tan poco los conceptos de solidaridad y de justicia social” (Ramonet, 2010, p.1)

El neoliberalismo, vino a implementar una forma de vida en donde solo los intereses de unos son tomados en cuenta, desencadenado no sólo pobreza económica, sino también social, cultural y afectiva.

El neoliberalismo es una estrategia que fue propuesta por Milton Friedman y Friedrich Von Hayek y que implicaba el desmantelamiento del Estado benefactor; la reducción del Estado a su mínima expresión para dar lugar a las fuerzas del mercado; la prioridad del capital financiero; el fomento al “individualismo posesivo” la democracia limitada y desnaturalizada y el paso del capitalismo nacional al transnacional (Torres y Vargas, 2010, p. 12).

La adopción del neoliberalismo en nuestro país fue la forma de iniciar la deshumanización, es decir, dejar de ver al ser humano como tal y ver lo ahora sólo como un objeto, como un producto, no como un ser pensante si no como una máquina, lo que importaba ahora era el mercado y sus ganancias, así como el papel de nuestro país en la estructura internacional y no las necesidades reales de éste. Los cambios ideológicos que este modelo trajo consigo dieron un giro total a la estructura de nuestro país.

Era necesario eliminar la ideología del nacionalismo revolucionario desplegada con intensidad desde 1920, la cual fundó su racionalidad en el mercado interno, en la que el papel del Estado consistió en manifestarse como rector, promotor, planificador, inversionista, propietario de medios de producción, regulador, banquero y benefactor en la estructuración del mercado y en el proceso de desarrollo en general, es decir, el papel del estado proteccionista. Como refiere Wright citado en Bauman (1999), el estado nacional se erosiona, o acaso se extingue, las fuerzas que lo erosionan son transnacionales y la transnacionalidad de las fuerzas que lo erosionan lo excluye del terreno de la acción deliberada, potencialmente racional.

La ideología nacionalista miraba en el campo el futuro, pero al terminar con ella se cambia el campo por la industria y con ello la concepción de hombre, ya no se ve a éste en su totalidad, sino fragmentado, sobre todo, la mirada se enfoca hacia un individualismo, para lograr los propósitos planteados y poder ingresar al mercado internacional, es decir, el hombre es visto ahora sólo como un medio de producción.

Una de las formas de cambiar la ideología nacionalista fue a través de la globalización, definida por Roig (2006), como la plena mundialización o internacionalización por difusión o repercusión por todo el orbe de determinados procesos, fenómenos, cuestiones o realidades sociales, políticas, económicas y/o culturales. Una de las implicaciones que trae consigo es ya no pensar localmente sino globalmente, y que los individuos sean universales y no locales y menos nacionales. Sin embargo, el abandono de la ideología nacionalista, sólo era un engaño ideológico, porque mientras que los países dependientes se volvían más flexibles y transparentes, los países independientes, seguían manteniendo sus normas proteccionistas, se trataba de una cortina de humo para cubrir las verdaderas intenciones de éstos y poder así cumplir sus objetivos.

Como mencionan Torres y Vargas (2010), uno de los medios por los que México da apertura a organizaciones y lineamientos internacionales es a través de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN),³ durante el gobierno de Carlos Salinas De Gortari (1988-1994), el cual lo que hizo, fue volver a nuestro país cada vez más dependiente de Estados Unidos, además de que el presidente Salinas a través de esta acción pretendía tener la legitimidad que no logró en el proceso electoral.

Pero como toda historia fundada en una descontextualización de las condiciones y necesidades reales del país, la política neoliberal ha traído consecuencias que pueden visualizarse en una dependencia cada vez mayor con el país vecino, manifestada en una crisis, pobreza y vulnerabilidad de más sectores de la población, la cual no es sólo económica, sino cultural, política y social.

³ De aquí en adelante se utilizará la sigla TLCAN

Pese a estas manifestaciones negativas, los gobiernos sucesores han continuado con reformas neoliberales, con la finalidad de elaborar políticas públicas que den respuesta no ya a intereses nacionales sino internacionales, y en esta línea el sector educativo no ha sido la excepción.

De acuerdo a Torres y Vargas (2010), en este contexto se plantea una reforma educativa⁴, que ya no es propuesta por el gobierno nacional, sino por un organismo internacional. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE),⁵ que tiene entre otras funciones, tomar las decisiones que deberán seguir sus países miembros, de acuerdo al capitalismo mundial. Por lo que la reforma, se plantea con la finalidad de poder brindar una educación básica de calidad, en la que sus tres niveles estén vinculados y que esté acorde con los parámetros propuestos internacionalmente, para contribuir a la formación de un ser integral.

Sin embargo, para poder dar respuesta a la influencia internacional, se ve necesaria una reeducación del hombre, que le permita ser reflexivo, consciente de que los cambios no son fáciles de sobrellevar, es decir, un hombre capaz de solucionar los problemas y retos que la realidad le presenta. Es por ello, que uno de estos desafíos lo tiene la educación, a la que se le demanda formar personas que reflexionen, sean autocríticas, que no actúen de una forma tradicional, sino que cuestionen.

El discurso que emana de esta reflexión atiende a esa necesidad de que la educación forme alumnos que busquen más allá de lo que obtienen en el aula, la pregunta sería ¿con qué propósito?, no hay que perder de vista que estos cambios no se viven de la misma forma en todo el mundo, sino que dependen de las condiciones contextuales y culturales que los enmarcan.

En nuestro país, los individuos atraviesan por un problema de identidad, de reconocerse como uno mismo, a la vez que distinto de los demás, la exigencia para la educación es

⁴ Reforma integral de la educación básica 2011 (RIEB)

⁵ De aquí en adelante se utilizará la sigla OCDE

entonces, reconceptualizar, reestructurar y reordenar el sistema educativo, de forma que permita una formación gradual, flexible, diversificada, plural y continua, articulada a través de una educación permanente, pero no orientada, básicamente, hacia el mercado laboral, sino una educación que permita el logro de una formación integral del ser humano en donde este no sea visto como un producto. Sin embargo, es necesario hacer aquí una precisión, al hablar de educación inclusiva no debemos referirnos al término de identidad, sino más bien de identidades, pues se trata de un reconocimiento de los otros, no de seguir individualizando, ni tampoco de homogeneizar al buscar una identidad como un todo.

En este contexto en el que se encuentra inmersa la educación, he podido observar que ésta, no es el medio por el que se pueden erradicar las desigualdades, sino por el contrario, en ella se ahondan cada vez más. El neoliberalismo, trajo consigo políticas que buscaron reducir al mínimo la intervención estatal en materia económica y social, defendiendo el libre mercado capitalista como mejor garantía del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país. Ante esto, el estado para legitimarse, propone políticas compensatorias, para erradicar la desigualdad y cumplir con el artículo tercero manifestando que todos tenemos derecho a la educación. Eso desencadena que en el contexto micro, el entorno inmediato el aula, día a día se siguen reproduciendo prácticas excluyentes, por ejemplo en mi caso, a veces al querer atender a los alumnos que se rezagan en el aprendizaje, desatiendo a los que terminan antes, sin generar una estrategia que permita trabajar con todos y que involucre a los mismos alumnos para apoyar el aprendizaje de sus compañeros.

Es por ello, que si se busca mejorar, el primer camino por recorrer es erradicar la deshumanización en la cual hemos caído, debido a que se han perdido esos vínculos humanos que no nos permiten reconocer la necesidades del otro, sólo vivir para nosotros mismos.

Dadas estas consecuencias de la política neoliberal, surge el paradigma de la educación inclusiva, que es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos y que debiera serlo

de todos los profesionales de la educación, ya que no puede ser de otra manera si aspiramos a que la educación, realmente, contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Esta preocupación por la Inclusión, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en el sistema educativo y por la necesidad de fomentar el respeto a las diferencias, que implica respeto a la diversidad.

Pero ¿qué es la educación inclusiva? De acuerdo con Ainscow (2011), la educación inclusiva es un proceso que tiene que tener como tarea la búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de alumnos, identificar y remover barreras planificar, mejoras en las políticas y prácticas educativas, y lo más importante es que tiene que ver con la presencia (donde son educados), la participación (la opinión de los alumnos) y el rendimiento (resultados del aprendizaje a través del currículo y no solo de pruebas o evaluaciones) de todos los alumnos y alumnas, además debe dar un énfasis a los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, entonces ya no se habla, únicamente de alumnos con alguna discapacidad, si no que se sobreentiende que cualquier alumno puede considerarse como población vulnerable, en riesgo y presentarla en cualquier momento de su escolarización.

Es decir, ya no se habla solo de necesidades físicas, sino también emocionales, culturales, entre otras. Si bien, la educación no es el único recurso para cambiar esta situación, si debiera disponer de todos los medios a su alcance para evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen. Entre los múltiples cambios que afectan a la educación y a la escuela, para los efectos de este trabajo y por su repercusión y especificidad, se menciona:

La manifestación de la realidad, siempre existente y presente en la escuela, que ahora se hace evidente: la diversidad entre los alumnos. Diversidad entendida en una doble perspectiva: ya sea diversidad de procedencia cultural, de clase social, de lenguaje; ya sea de capacidades, de ritmos, de motivaciones e intereses. Esta ineludible e indiscutible realidad obliga a replantear a la escuela y a la educación, muchos de los principios y de las prácticas dominantes tradicionalmente a lo largo del tiempo. La diversidad de los alumnos puede obviarse, esconderse y/o eliminarse, pero en cualquiera de estos casos creará problemáticas nuevas y dificultades, sino se atiende correctamente, desde el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2000, p. 2).

En este sentido, para que la escuela pueda replantearse, los actores educativos, debemos redoblar los esfuerzos para incrementar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje. Es por ello que, estas necesidades, deben tomarse en cuenta dentro de la política educativa, que tiene implicaciones en el desarrollo de nuestro país y por ende en el sistema educativo, sin embargo, no debemos olvidar, que las políticas educativas nacionales están vinculadas con el contexto internacional, la educación inclusiva, no es la excepción, es decir, no es una categoría aislada. Para efectos de este trabajo, se analizará en primera instancia las repercusiones que tuvo la política educativa para la educación inclusiva dentro del ámbito internacional.

Como primer antecedente, de los cambios para atender a la diversidad, se encuentra, la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje celebrada en Jomtien, Tailandia, en Marzo de 1990, haciendo hincapié en que desde hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que toda persona tiene derecho a la educación. Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las desigualdades, es por ello, que estos documentos representan, un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países.

Desde aquí se marca la pauta de una educación para todos y sus propósitos son tomados en cuenta en los documentos obtenidos de las reuniones posteriores, como es la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994, en la que se menciona que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, por lo que, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que

tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, para que todos los niños y niñas sean incluidos. Es decir:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (Unesco,1994, p. 6).

Atendiendo a lo que se menciona en los documentos internacionales y dadas las condiciones por las que atraviesan los sistemas educativos, es importante reflexionar y replantear nuestra visión acerca de la misión que tiene la educación. Por lo que la Comisión Delors consideró, que la educación debería basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De forma tal que éstos contribuyan a la formación integral del ser humano y evitar así su fragmentación. Es por ello que la inclusión educativa, se presenta como una forma de responder a las necesidades de una sociedad fragmentada, deshumanizada, en la que la educación no sólo debe atender problemas de aprendizaje relacionados con la esfera cognitiva, sino además dar respuesta a cada una de las esferas que involucra el desarrollo del ser humano.

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Unesco, 1994, p. 21).

En el marco de estos lineamientos y acuerdos internacionales en los que se hace énfasis en una educación para todos, es necesario un cambio no sólo en el discurso, es decir, no sólo se trata de permitir el ingreso a los alumnos, no sólo es darles la voz sino atender realmente a sus necesidades, lo cual implica una serie de cambios tanto actitudinales, como en las diferentes visiones y sobre todo en las competencias de los profesionales

de la educación. Se requiere una nueva mirada, una transformación de las prácticas educativas, del currículum y la implicación de todos los actores educativos.

Dicha transformación deberá darse al interior de todo el sistema educativo tomando en cuenta las necesidades de la población, para que trastoque la organización de cada una de las aulas. Es por ello que a nivel nacional la política educativa propone una Reforma Integral de la educación básica, con la finalidad de dar un seguimiento de tres niveles educativos que la conforman.

La Reforma Integral de la Educación Básica tiene un vínculo de continuidad que integra una suma de esfuerzos precedentes, porque recupera la visión que tuvo José Vasconcelos para reconocer, en la universalidad de la educación, el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos; Los maestros también se comprometieron con éstas y muchas otras iniciativas valiosas, a las que los padres de familia brindaron el necesario respaldo social, lo que permitió contar con un sistema educativo nacional que tuvo la capacidad de crecer en la atención de la cobertura y la calidad, simultáneamente, aunque no con el dinamismo necesario, frente a las exigencias del México presente y, sobre todo, del de los próximos años (SEP, 2011, p. 7).

Como respuesta a las transformaciones que requiere la educación, se plantea la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que pretendía contribuir al desarrollo del país, como lo menciona Guevara (2012), una reforma que debe ser seria, inteligente, cuidadosa y eficaz. Hasta ahí, no hay objeción, porque los cambios que enfrenta nuestra sociedad no van en contra de una reforma educativa, sin embargo, es necesario analizar bajo qué criterios y condiciones se implementó y cuáles son los verdaderos intereses que persigue, así como, a qué grupos beneficia directamente.

Torres y Vargas (2010), refieren que, mientras que las reformas que le preceden a la RIEB, habían sido sometidas al debate público, ésta omitió el debate para su aprobación hecho por la cámara de diputados y se inició mediante un acuerdo secretarial. Desde aquí podemos observar que su implementación no obedecía a lineamientos internos. Y si analizamos su metodología, encontramos que se trata de un modelo extraído de la industria y llevado a la educación, sin tomar en cuenta las implicaciones que esto traería consigo, dando respuesta al capitalismo. Por supuesto, que las consecuencias tienen

que ver con que no puede reducirse la formación del hombre a un simple adiestramiento, donde entre más formación técnica tenga, mejores serán los productos realizados, traducidos en ganancias económicas.

Si el sistema educativo da prioridad a un adiestramiento, dejamos de lado el aspecto humanístico, reducimos al hombre a un simple medio de producción y nos olvidamos de los aspectos, sociales y culturales, por lo tanto, no damos cabida a la inclusión, sin embargo, éstas son algunas de las consecuencias de implantar el neoliberalismo en nuestro país.

El neoliberalismo tanto en el nivel internacional como en el nacional, ha sido especialmente anti-humanista; fuertemente ideológico y anti-histórico. Ejemplo de ello son las modificaciones que hicieron a los libros de texto de primaria, durante el régimen de Ernesto Zedillo (1994-200) eliminando los datos históricos objetivos que implicaran alguna mención sobre las intervenciones norteamericana a nuestro país (Torres y Vargas, 2010, p. 19).

Es decir, se trata de formar un tipo de hombre, que no tenga vínculos con los otros, que sea más individualista, sin ataduras, que sea más competitivo, que no establezca lazos afectivos que en determinado momento no le permitan tomar decisiones en beneficio de la producción, lo que va en contra de la inclusión y la atención a la diversidad, pues el hombre ya no prioriza en su aspecto emocional, mucho menos se preocupa por establecer vínculos con los otros.

Estos cambios sustentados con la Reforma Educativa no aparecen sin fundamento, tienen como principales antecedentes, El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).⁶

Con el ANMEB redactado en 1992, México inicia una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas que tenían como propósito mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así

⁶ De aquí en adelante se utilizarán las siglas ANMEB Y ACE.

como a una mejor gestión de la Educación Básica. Reiteramos que los propósitos en discurso están muy bien, pero desafortunadamente, están separados de la realidad cotidiana que se vive en las aulas, en la comunidad educativa, ya que estas transformaciones no están vinculadas a las necesidades reales de todos los actores educativos.

Los principales retos que se planteaban en el acuerdo, eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación (SEP, 2011, p. 8).

Las iniciativas planteadas en el presente Acuerdo se leen y escuchan acordes para las necesidades de nuestro país, pero desafortunadamente no se toman en cuenta todos los factores implicados. Como lo refiere Guevara (2012), el ANMEB constituyó un avance de gran importancia, sin embargo, tuvo aspectos que no fueron atendidos, como las incongruencias entre el gobierno federal y los estados, esto provocó que se este acuerdo se viera como incompleto y generó dificultades de gestión que no han sido solucionadas.

Uno de los aspectos no considerados por el ANMEBM, es que al pretender incrementar la permanencia de los alumnos, nos estamos olvidando de las posibles causas que ocasionan que éstos no permanezcan en el sistema educativo, cómo es el caso de la pobreza, aunado a esto está, la preparación de los docentes para atender a toda la población, es decir no se trata sólo de permitir la entrada a todos, sino dar un seguimiento para que realmente se cumpla la atención a la diversidad.

Otro de los antecedentes de la RIEB, es la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), pactada el 15 de mayo del 2008, por el Gobierno Federal y los maestros de nuestro país representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La ACE, estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al

desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. Esta es la visión que fortalece a la RIEB.

La RIEB como política pública impulsa la formación de los alumnos de los tres niveles, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de desempeño Docente y de Gestión. Para los fines de esta investigación el análisis de estos documentos va orientado a lo establecido en relación a la inclusión. Todos los propósitos a cumplir en la RIEB requerían:

- Cumplir con equidad y calidad el mandato de una Educación Básica que emane de los principios y las bases filosóficas y organizativas del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación. Como se refiere a continuación:

La educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos y será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (DOF, 2013, p. 2).

Por su parte la Ley General de Educación señala:

Que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte, a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (DOF, 2015, p. 4).

Lo postulado en el Artículo Tercero y la Ley General, manifiesta que la educación debe encaminar sus esfuerzos hacia los vínculos humanos, el respeto por el otro y la atención a la diversidad, pero desafortunadamente el discurso dista mucho de la realidad que vivimos día a día en las aulas, las que enfrentan con tristeza una separación cada vez más grande del ser humano, fomentada por los adultos y reproducida por los niños, con una apatía por el contacto con los que le rodean.

A partir de los cambios que requiere la educación, se establece la necesidad de nuevos lineamientos que regulen el quehacer docente, es por ello que en 2013, se presenta la Ley General del Servicio Profesional Docente, como lo refiere el Diario Oficial de la Federación (DOF),⁷ y que en relación a la inclusión refiere la importancia de favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Además de alinear los procesos referidos a la alta especialización de los docentes en servicio, el establecimiento de un sistema de asesoría académica a la escuela, así como al desarrollo de materiales educativos y de nuevos modelos de gestión que garanticen la equidad y la calidad educativa, adecuados y pertinentes a los contextos, niveles y servicios, teniendo como referente el logro educativo de los alumnos.

Se debe mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país; identificar las características básicas de desempeño del personal del servicio profesional docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión (DOF, 2013, p. 8).

Esta ley tiene como uno de sus principales propósitos transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje. Con el logro de estos requerimientos se sigue pretendiendo que la escuela mexicana de respuesta a los cambios y exigencias que demanda la sociedad,

⁷ De aquí en adelante se utilizará la sigla DOF

que se convierta en un espacio donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, un espacio agradable, saludable y seguro para desarrollar fortalezas y encauzar oportunidades en la generación de valores ciudadanos; abierto a la cultura, los intereses, la iniciativa y el compromiso de la comunidad; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua.

A lo largo de la revisión de los documentos, se observa un mismo discurso para que la educación sea integral y permita la formación de todos los alumnos, sin embargo, las condiciones reales de nuestro país en las que se operan no han permitido los resultados que se esperaban.

Como es el caso de uno de los propósitos de la RIEB, la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, afín de configurar un solo ciclo y determinar un trayecto formativo organizado en un plan y los programas de estudio correspondientes congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación.

Desafortunadamente, la realidad se ha encargado de contradecir estos propósitos, dado que la RIEB, es una reforma implantada en base a otras realidades que no corresponden a nuestro contexto mexicano, y dicha articulación no ha logrado sino desencadenar más desigualdades en los alumnos.

Otro de los elementos fundamentales que la RIEB estableció para llevar a cabo sus propósitos, son los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011 y que son definidos en el acuerdo 592 (SEP, 2011), como las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, se establecen 12 principios:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

De los anteriores, para los fines de este proyecto de intervención, es importante revisar los siguientes:

- **Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.**

Como se menciona en el Acuerdo 592 (SEP, 2011), para que se cumpla el propósito de brindar una educación para todos, es importante que el centro de ésta sea el estudiante, priorizando todas y cada una de sus necesidades, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Es en específico en este punto de desarrollar habilidades superiores del pensamiento donde este trabajo tiene otro de sus fundamentos,⁸ todas las personas pensamos, el

⁸ El primer fundamento es la inclusión educativa, como se revisará en todo el documento.

mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado, prejuiciado o subjetivado, definido por la realidad, la sociedad y nuestra vida diaria. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática.

El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-correctivo. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (Paul y Elder, 2003, p. 12).

Desde lo educativo, las nuevas orientaciones, aprender a aprender requieren que los estudiantes dominen y coordinen adecuadamente diversas habilidades, entre ellas las del pensamiento. Ello plantea la necesidad de mejorar el pensamiento en las escuelas a través de instrumentos curriculares y pedagógicos que pongan énfasis no sólo en los contenidos sino en los procesos.

En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

- **Planificar para potenciar el aprendizaje.**

Otro de los principios pedagógicos muy importantes, tiene que ver con la planificación, que es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución que

permitan un mejor desarrollo de las habilidades de pensamiento, que generen un alumno autónomo y reflexivo y sobretodo muy comprometido con su aprendizaje.

- **Generar ambientes de aprendizaje.**

Para poder contribuir a que el alumno sea el centro en la enseñanza, un aspecto muy importante a considerar es el ambiente de aprendizaje, que en (SEP, 2011), es definido: Como el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales. En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Teniendo muy claro, que el ambiente de aprendizaje va más allá de un espacio físico, y no debe limitarse únicamente al aula, con una estructura rígida y tradicional.

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 instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y 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 (Chaparro, 1995, p. 2).

Los ambientes educativos han adquirido gran importancia al ser los escenarios donde se pueden favorecer condiciones de aprendizaje y se desarrollen capacidades, competencias, habilidades y valores, que deben estar orientados para dar una atención a la diversidad, donde todos los alumnos puedan construir sus aprendizajes.

- **Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.**

Otro elemento fundamental para la atención a la diversidad en el aula, es el trabajo colaborativo, que alude a estudiantes y maestros, orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características: Que sea inclusivo, defina metas comunes, favorezca el liderazgo compartido, permita el intercambio de recursos, desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real:

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares. Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable (Pujolás, 2008, p. 10).

- **Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.**

El último principio pedagógico a analizar para efectos de este trabajo tiene que ver con la inclusión, debido a que, la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas, sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular, e inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. Para llevar a cabo este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En

ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

Para poder lograr los propósitos de la RIEB, se plantea como base trabajar un enfoque por competencias, qué como lo refiere Díaz (2011), se trata de un tema propio del momento actual porque responde a múltiples influencias de la sociedad de ahora, en particular de una economía globalizada que lleva en los hechos, la comparación de la productividad de diferentes países con independencia de su nivel de escolaridad, posiciona a los trabajadores y hasta a los profesionistas, en una constante comparación de sus capacidades englobadas bajo el término competencias.

El empleo de la noción competencias responde simultáneamente a dos inquietudes centrales, una proactiva que busca impulsar un trabajo educativo con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno, y al mismo tiempo, de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización, pero sobre todo que ha creado un “saber escolar” como parte de los rituales de las instituciones educativas, cuya relevancia empieza y termina en la escuela, careciendo de alguna utilidad o ventaja para la vida real de los individuos (Díaz, 2001, p. 4).

La implementación del enfoque por competencias en educación ha propiciado opiniones a favor y en contra de éste, muchas basadas en conceptos que no necesariamente ayudan a orientar el trabajo educativo. Unos lo rechazan por su sentido practicista por considerar que dicho término se opone a una de las prioridades de la educación que es la de formar al ser humano.

Otras opiniones se atribuyen, a que este término es asociado al mercado laboral y es visto como un traspaso del enfoque a la educación, donde los maestros son vistos como únicos operarios y los alumnos receptores y vistos como moldeables para cumplir los propósitos de un capitalismo mundial, teniendo como fin poner a prueba las capacidades cognitivas de los alumnos, debido a que si éstos resuelven diversos problemas en

diferentes escenarios, mostrarán su aptitud e inteligencia en resultados observables. Estas opiniones de rechazo consideran que se está dando más importancia a la visión del ámbito laboral y se está dejando de lado la formación conceptual y un conjunto de valores que permiten el desarrollo de lo humano en la persona.

Los argumentos a favor del enfoque por competencias se sustentan en que este ayudara a la educación a superar su falta de calidad, se ve como un medio innovador, para enfrentar las necesidades planteadas a la sociedad global tecnológica y del conocimiento.

Es importante remarcar que era necesaria una reforma educativa, no se trata de rechazarla, sin embargo, ésta no ha demostrado su pertinencia, al estar separada de las necesidades, intereses y sobretodo de las condiciones que vive el sistema educativo, el implementar un enfoque traído del ámbito laboral lo que perseguía era reducir los fines de la educación.

Estamos ante una visión típicamente darwinista relacionada con la educación: sólo los aptos, los que aprenden tal lenguaje, podrán emerger en una realidad compleja y altamente competitiva. Para lograrlo habrá que asirse de la demostración fáctica, técnica y eficaz en cualquier espacio vital (Torres y Vargas, 2010, p. 31).

Al establecer un enfoque por competencias en educación, es importante primero definir qué se entiende por éste, sin embargo, al implementarlo dentro de la política educativa, se manejaban muchos conceptos, la mayoría de ellos como se ha mencionado enfocados al ámbito laboral, el más adoptado es: *“la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran tales recursos”* (Perrenoud, 2004, p. 12). Para el trabajo en el aula el enfoque de competencias ofrece sólo un énfasis en vincular los saberes con situaciones de la realidad, no ofrece en sí mismo estrategias de trabajo al docente, éstas las tendrá que crear el maestro, de forma que el alumno sea quien descubra el conocimiento a través de vincular sus saberes previos.

El enfoque de competencias en educación puede ser una alternativa si se toma con la seriedad que reclama, si se piensa como un proyecto educativo a mediano y largo plazos. Presionarlo a que ofrezca resultados inmediatos llevará necesariamente a mostrar su lado fallido, a evidenciar que los sistemas educativos llevan más de un siglo intentando superar el enciclopedismo sin poder resolver ese asunto. Este es el dilema central que subyace en esta propuesta (Díaz, 2001, p. 21).

Para finalizar este apartado es importante mencionar que nuestro país sí requería una reforma educativa, sin embargo, vemos que cada vez más esta fue acercándose a los intereses de un grupo económico, que persigue un ideal alejado de las necesidades de los ciudadanos.

CAPÍTULO II. HACIA LA BÚSQUEDA DE BARRERAS QUE LIMITAN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

2.1. Problematicación de la práctica docente.

Cada nuevo día es un aprendizaje diferente que me enriquece y al mismo tiempo me llena de interrogantes, todas las mañanas camino al trabajo me pregunto: ¿Realmente con mi práctica docente estoy dando respuesta a todas las necesidades de los alumnos? y ¿Las actividades que se desarrollan en el aula les permiten a todos los alumnos participar activamente en su aprendizaje?

Estas interrogantes me llevan a reflexionar acerca de la dimensión didáctica de la práctica docente, que como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas (2012), debe cumplir con el papel que el docente tiene de orientar, guiar y dirigir la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos a su vez construyan su propio conocimiento. A mi parecer, efectivamente, el maestro debe llevar a cabo una práctica docente en la cual sea un mediador de los saberes (conocimientos previos), de los alumnos. Que parta de sus intereses, dudas e inquietudes, para lograr que sean ellos quienes construyan su propio conocimiento. Además de promover interacciones que generen procesos de aprendizaje compartido, por ejemplo generar espacios en donde los alumnos que terminan primero puedan apoyar a sus compañeros.

La práctica docente es para mí un quehacer complicado, pero al mismo tiempo, muy enriquecedor, dado que me permite interactuar directamente con el otro, llámese maestro, alumno, o padre de familia; en el centro de estas interacciones está la guía de la construcción de un aprendizaje que se traduzca en un crecimiento integral y funcional para los alumnos.

Tomando en cuenta la importancia de ese otro que está en el espacio escolar y en el caso específico de mi práctica docente en el contexto áulico surge para mí el interés por reflexionar sobre si: ¿estoy brindando las herramientas necesarias para contribuir al desarrollo integral del alumno? cada día que transcurre me hago la misma pregunta ¿de

qué forma estoy contribuyendo a la construcción de los aprendizajes en los alumnos? Sobre todo ahora que estoy realizando esta preparación profesional, trato de hacer un análisis de mi práctica diaria.

En esta reflexión de mi práctica se encuentra la relación con la metodología a utilizar en este proyecto de intervención, que es la investigación-acción:

La investigación acción es una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación de continua búsqueda. Lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que los docentes han logrado sobre su quehacer para introducir mejoras y optimizar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Nacida en el campo de la psicología social siendo Kurt Lewin uno de sus impulsores, la investigación acción se ha expandido en más de cuarenta años y hacia otras disciplinas y países (Acuña *et al*, 2012, p. 15).

Es por ello que en nuestra práctica cotidiana es importante reflexionar para no mantener una enseñanza tradicional que solo nos dé respuesta a nosotros como profesores y en ocasiones ni ese objetivo conseguimos, mucho menos respondemos a las necesidades de los alumnos.

La investigación-acción: un camino para tomar conciencia de la propia praxis educativa, construir conocimientos sobre ella y generar acciones e innovaciones. Una de las funciones esenciales de la investigación-acción ha sido producir conocimientos sobre la praxis educativa a través de la autorreflexión sistemática del educador y la utilización racional de diferentes métodos y técnicas de recolección de información (Acuña *et al*, 2012, p. 15).

Esta autorreflexión de mi práctica, versa sobre todo en las interacciones que se generan dentro del aula con los alumnos, principalmente detectar si éstas posibilitan o permiten atender a todos, desde el que siempre quiere participar, hasta el más callado que pareciera ser el alumno modelo porque no da problemas. Sin embargo, en ese silencio se esconde un trasfondo al cual es importante poner atención, debido a que los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidad, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra

razón, requieran que se remuevan los obstáculos y/o barreras de todo tipo que les impidan avanzar en su escolaridad.

En nuestro día a día, se entretajan relaciones dadas por las interacciones con los otros, las cuales son complejas dada la naturaleza de la especie humana, ya que todos somos diversos, no respondemos de la misma forma, no aprendemos igual. Sin embargo, convergemos en un mismo espacio, compartimos y construimos saberes. En el contexto del espacio áulico todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas, todos son diferentes entre sí, y la satisfacción de éstas, requiere una atención educativa individualizada con apoyos determinados, ya sea atendiendo a sus estilos y ritmos de aprendizaje, a sus formas de interacción con sus pares en el aula o bien a situaciones emocionales relacionadas con los contextos donde se desarrollan (familia).

En esta línea Anijovich, Malbergier y Sigal (2012), refieren que es importante hacernos el siguiente cuestionamiento ¿Cómo tomar en consideración la diversidad natural existente entre los alumnos en términos de intereses, aptitudes, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, niveles de pensamiento, contextos socioculturales, entre otros y transformarla en fuentes y estímulo para nuevas formas de enseñar y aprender? Esta pregunta sin duda abre una pauta para cambiar nuestra mirada educativa, focalizándola en la diversidad y singularidad de los alumnos y considero que la respuesta está, en el hecho de no continuar homogeneizando a los alumnos dentro del aula, si no por el contrario trabajar con esa heterogeneidad e implementar diversas estrategias que permitan el desarrollo y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

Son estas reflexiones las que me han permitido percatarme que en ocasiones propicio prácticas excluyentes, en ese afán de atender a todos, de buscar estrategias para construir con los alumnos sus conocimientos de forma inconsciente o ¿quizás consciente?, genero situaciones que derivan en esas prácticas, es decir, no solo se trata de buenas intenciones y de que tenga presentes a todos los alumnos, no sólo debo incluirlos en mi lenguaje si no en mi actuar. Debo escucharlos y entenderlos, buscar las estrategias para una forma de trabajo enriquecedora que repercuta no solo en su

aprendizaje, sino en su participación activa, para que sean ellos quienes lo construyan y que además de aprender disfruten su estar en la escuela.

La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes), (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Elliott, 2000, p. 24).

Esto permite indagar, para poco a poco perfeccionar el actuar docente. Es así como, analice que otra situación que se me dificulta, brindar una atención específica para atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, con esto me refiero a que en ocasiones algunos alumnos terminan antes, y yo por atender a los que se atrasan descuido a los primeros. Durante mi estancia en la maestría laboraba en el instituto Pedagógico Siervo de la Nación ubicado en el municipio de Chicoloapan al oriente del Estado de México, como docente frente a grupo de 4^o "B", que estaba conformado por once niños y doce niñas, en edades comprendidas entre los ocho y nueve años de edad, a quienes atendía en un promedio aproximado de cuatro horas diarias, debido a las asignaturas extracurriculares impartidas por otros profesores.

Una de las situaciones que observaba en el aula, era el caso de las participaciones, por ejemplo: el alumno Andrés⁹, demandaba mucho el participar, cuando se les preguntaba acerca de sus conocimientos previos para así dar inicio a un tema, cuando ya se estaba explicando, o para aportar algún ejemplo, Andrés, pedía la palabra constantemente, y a veces me era difícil dosificar las participaciones de forma que no sólo él fuera el único, porque otros de sus compañeros también tenían la respuesta aunque fuera un poco después, así que primero permitía que él participara, pero entonces escuchaba

⁹ Por respeto a la identidad, de aquí en adelante se utilizarán nombres ficticios al referirme a cada uno de los alumnos.

comentarios y expresiones, tales como:[...] *¡Ay!, siempre él. [...], ¡Ah! yo también levanté la mano. [...]* *¡Es que por qué sólo Andrés!*

En la siguiente pregunta Andrés, quiere volver a participar y le digo que le dé la palabra a otro de sus compañeros, algunas veces al que levanto la mano, o si observo a alguien a quien se le dificulta ese contenido le pregunto y voy guiando o dando ideas para que pueda construir su respuesta. Al analizar estas situaciones me enfrento al siguiente cuestionamiento tal como lo hacen (Anijovich et al., 2004), ¿Cómo abordar en la escuela la educación de los alumnos talentosos, quienes frecuentemente deben esperar a que el resto de sus compañeros finalicen una tarea o aprendan un tema, sin que se les ofrezcan nuevos desafíos que les permitan seguir avanzando? Y en el caso específico de mi práctica surgen las siguientes preguntas ¿Será que la estrategia que utilizo en las clases, genera que los alumnos participen solamente individualmente y no colaborativamente? ¿Qué tan positiva es esa forma de interacción con ellos? ¿En el intento por incluir a unos, no estaré excluyendo a otros? ¿La exclusión la promuevo de una manera consciente o inconsciente? ¿Cómo debo mediar estas interacciones para no propiciar que los niños que participan ya no lo hagan? y ¿Cómo debo atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos?

En el caso contrario se encuentran algunos alumnos que sólo si les pregunto contestan, si no permanecen callados, en ocasiones hago que participen los que están distraídos. Por lo que me pregunto, ¿Qué tan pertinentes son las estrategias que utilizo dentro del aula y que conducen a este tipo de interacciones? Es decir, se trata como lo dice Muntaner (2000), de la segunda función que tiene la escuela, la igualdad de oportunidades:

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse sólo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni al curriculum por categorías. (Muntaner, 2000, p. 4).

Para que se hable de esta atención a la diversidad, la escuela debe redoblar esfuerzos para cumplir con esta función de igualdad de oportunidades, así como continuar con la reflexión y la reconstrucción de nuestro actuar cotidiano tanto dentro como fuera del aula “La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales” (Rodríguez *et al*, 2010, p. 6).

2.2. Etapa diagnóstica “hacia la detección de un problema”.

Antes de presentar como se realizó la detección del problema, es importante revisar las fases de la investigación-acción:

Existen fases y momentos que implican todo proceso de investigación en la acción: DIAGNÓSTICO (identificación y descripción del problema u objeto de estudio, pasando por la elaboración de los objetivos de la investigación, hasta arribar a la formulación de la propuesta de acción), INTERVENCIÓN (desarrollo y ejecución del plan de acción, incluyendo los indicadores de proceso y de resultado), y EVALUACIÓN (identificación y explicación de los logros y resultados alcanzados, hasta llegar a la descripción detallada de la nueva práctica y a la formulación de la nueva teoría contextualizada) (Acuña *et al*, 2012, p. 75).

Como lo explica Acuña *et al*, (2012), en la cita anterior, se inició con el diagnóstico. Por las reflexiones y cuestionamientos antes mencionados, consideré importante darle voz a los alumnos y a los padres de familia, y que fueran ellos quienes a partir de su experiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje narrarán su sentir, acerca de las interacciones que surgen dentro del aula, tanto alumno-profesora, como alumno-alumno, alumno-padre y padre-profesora. Es por ello que a través de la aplicación de un cuestionario semiestructurado tanto a alumnos como a padres se abrió la posibilidad de escucharlos.

La elección de este instrumento se debe a que, es privilegiado en la investigación-acción y dentro de los enfoques cualitativos, debido a que, permite establecer algunos tópicos o temas a desarrollar y no impone una estructura cerrada; es definido como: “*Un cuestionario semiestructurado es un instrumento útil para indagar y comprender un problema tal como es conceptualizado e interpretarlo por los sujetos estudiados, sin*

imponer previas categorías. En él se contemplan los objetivos en forma organizada” (Monje, 2011, p. 25).

Los cuestionarios aplicados surgen a partir de la necesidad de corroborar lo que se encontró en la observación participante dentro del contexto áulico, cada uno tiene un fundamento metodológico como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz categorial del primer instrumento.

Categoría	Referencia teórica	Dimensión	Indicador	Ítems
Inclusión Educativa	La UNESCO define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.	Identificar y respetar a la diversidad Participación y aprendizaje	Reconocimiento y respeto a la diversidad	¿Con las actividades que realizamos en clase te sientes incluido (tomado en cuenta) para trabajar? ¿Por qué?
Aprendizaje cooperativo	Estrategia que permite a los estudiantes incrementar sus capacidades y habilidades. Así mismo, los motiva a mejorar sus debilidades, a resolver problemas conjuntamente y a buscar metas y objetivos comunes, lo cual produce un mejor entendimiento entre compañeros de trabajo.	Interacción en el aula Organización de las actividades	Trabajo en equipo	¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?
Comunicación dentro del aula	La comunicación en aula escolar es un hecho concreto que se lleva a cabo en la vida cotidiana con los miembros de la comunidad educativa, donde existe la interacción de la educación y los factores históricos, culturales, sociales, comunicativos y cognitivos que se enmarcan en el proceso educativo.	Capacidad de escucha Códigos empleados	Escucha activa a las necesidades de los alumnos	¿Cómo es la comunicación que se da dentro de las clases tanto con tus compañeros como conmigo?
Enseñanza	La enseñanza, constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro y el alumno son los principales protagonistas.	Organización social del aula Estrategias de enseñanza	Recursos generados por el profesorado para apoyar el aprendizaje y la participación.	¿Cómo consideras que sea mi forma de enseñar y si te permite aprender? ¿Por qué?
Diversidad	El concepto de diversidad implica al mismo tiempo variedad y diferencia, es decir, la abundancia de cosas diferentes. Mientras que el concepto de humana refiere a todo aquello propio o relativo a la humanidad, o en su defecto al ser humano.	Diferencias y reconocimiento del otro	La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	¿Qué piensas de la diferencia que hay entre tus compañeros y tú y cómo crees que es el trato que yo les brindo?

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

El proceso de aplicación de los cuestionarios semiestructurados se desarrolló de la siguiente forma: Se aplicaron dos instrumentos a los alumnos debido a que el diagnóstico se comenzó a realizar durante el ciclo escolar 2013-2014, y para el siguiente ciclo 2014-2015 algunos alumnos se cambiaron de institución y se incorporaron nuevos estudiantes, debido a ello, se aplicó otro instrumento (segunda fase del diagnóstico).

El primer instrumento para los alumnos se aplicó a una población de dieciocho de un total de veintiuno, los cuales conformaban el grupo de tercero "B". En el primer instrumento (ver anexo 1), se diseñaron cinco tópicos o temáticas inherentes a la inclusión y a la forma de trabajo en el aula (individual o colectiva). Para el análisis del dato empírico, fue utilizada la técnica de "Análisis de contenido", la cual es definida como:

Conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a discursos, extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos es una hermenéutica controlada, basada en la deducción, en la inferencia. Los procedimientos de análisis de contenido obligan a fijar un tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción interpretativa (Bardin, 1986, p. 20).

En un primer momento el análisis de contenido se presentó como reacción contra el subjetivismo de los análisis clásicos y como consecuencia de la multiplicación de informaciones, como una técnica de constatación de frecuencias o de análisis cuantitativo, hoy en día se acepta complementarlo con análisis de rasgos cualitativos como la presencia o ausencia de ciertas reacciones.

Atendiendo a la definición de Bardin (1986), se hizo un análisis pregunta por pregunta, haciendo énfasis en las reiteraciones que se encontraron en cada una de las respuestas de los alumnos, obteniendo de éstas, una categoría por cada ítem, como se explica a mayor detalle en la tabla 2.

Tabla 2. Análisis de contenido del primer cuestionario semiestructurado aplicado a alumnos.

Códigos Alumnos	Inclusión	Trabajo en equipo	Comunicación	Forma de enseñanza	Diversidad en el aula
1	Me dan la palabra	Convivo y aprendo más	Buena	Nos explica y nos tiene paciencia	Conozco y aprendo de ellos
2	Me explican hasta que entienda	Convivo con mis compañeros	Nos dan la palabra	Nos da tiempo para responder	Solucionamos las cosas con armonía
3	Son interesantes las actividades	Trabajamos más rápido	Me siento escuchado	Aprendo más	Todos somos diferentes
4	Todos trabajamos	Convivo con mis compañeros			
5	Me dan la palabra	Aprendo y me divierto		Me agrada como enseña	
6	Me incluyen	Me divierto	Me dejan comunicarme	Si no entiendo me explica otra vez	
7	A veces no me dan la palabra	Aprendo de mis compañeros		Me brinda más información	Nos ayuda a convivir
8	Toman en cuenta mi palabra	Es divertido	Es clara		
9	Me dan la palabra	Nos unimos para trabajar	Todos nos hablamos		Mis compañeros no se respetan
10		Todos convivimos			
11	Me toman en cuenta	Aprendo más	Me escuchan	Me explica claro	
12	Me dan la palabra	No todos trabajan	Hablando de forma amable		Todos somos iguales
13	Me dan la palabra	Es más divertido	La comunicación es buena	Explica bien	
14	Todos somos un grupo y estamos incluidos para aprender y trabajar	Todos damos nuestra opinión		Se le entiende y es fácil	Las diferencias entre mis compañeros son malas
15	Me dan la palabra	Aprendemos de los otros	Buena comunicación		El trato es igual para todos
16	Nos dan la palabra	Aprendemos más		Explica bien	
17	Me siento escuchado	Es divertido	Me escuchan con respeto	Explica mucho	Mejor convivencia
18	Me ayudan	Todos trabajan	Me explican		
Categorías Empíricas	1 Me escuchan	2 Mayor convivencia y aprendizaje	3 Comunicación clara y respetuosa	4 Enseñanza clara y suficiente	5 Mejor convivencia a partir de la diversidad

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

Sintetizando los resultados, la primera categoría “Me escuchan” referente a la temática de inclusión, se encontró que la mayoría de los alumnos se reiteran más en pro de una inclusión en el aula, sólo un alumno manifiesta no sentirse incluido [...] *¡A veces no me dan la palabra!* Comparando estas respuestas con lo observado en el aula puedo interpretar que los alumnos se apoyan entre ellos y se acercan a la profesora cuando presentan dudas.

Con respecto a la segunda categoría, “Mayor convivencia y aprendizaje”, de la temática forma de trabajo en el aula, la mayoría de los alumnos reitera que le gusta el trabajo en equipo, porque les permite un mayor aprendizaje, así como fomentar la convivencia: [...] *¡Hay convivencia y más aprendizaje!* [...] *¡Se trabaja más rápido!* [...] *¡Aprendo de mis compañeros!* [...] *¡Hay unión para trabajar.* Por el contrario sólo un alumno refiere que el trabajo en equipo no es muy positivo! [...] *¡No todos trabajan!* En esta pregunta, es importante mencionar que a los alumnos les parece muy enriquecedor el trabajo en equipo, sin embargo, no se trabaja de forma frecuente en el aula, en parte debido a la estructura del horario de clases, las cuales son de 50 minutos y hay cambio constante de profesores impartiendo las asignaturas extracurriculares, (música, inglés, computación e inteligencia emocional) lo que no permite un trabajo frecuente en grupos por la distribución de horarios y espacios ya que algunos profesores siguen privilegiando una forma tradicional de trabajo por ejemplo en filas pues manifiestan un mayor control de la clase.

En la siguiente categoría “Comunicación clara y respetuosa” de la temática forma de trabajo en el aula. La mayoría de los alumnos reiteran que existe un proceso de comunicación clara: [...] *¡Hay buena comunicación!* [...] *¡Nos dan la palabra y nos respetan!* [...] *¡Puedo expresarme!* [...] *¡La comunicación es clara!* [...] *¡Me siento escuchado por la maestra!* [...] *¡Todos nos hablamos y trabajamos!* En el aula puede observarse un clima de comunicación entre los alumnos que permite mejores interacciones y también que se involucren más en el aprendizaje manifestando sus inquietudes y dudas.

En la categoría “Enseñanza clara y suficiente” de la temática forma de trabajo en el aula, la mayoría de los alumnos reiteran que la forma de enseñanza que se les brinda, les permite aprender: [...] *¡Explica bien y tiene paciencia!* [...] *¡Me da tiempo para responder!* [...] *¡Aprendo más!* [...] *¡La enseñanza es agradable!* [...] *¡La enseñanza es clara!* [...] *¡Me explica bien y no me regaña!* Dentro del aula se trata de implementar una enseñanza más abierta y flexible adecuada a los intereses de los alumnos.

Finalmente, en lo que se refiere a la última categoría “mejor convivencia a partir de la diversidad” de la temática inclusión, los alumnos se reiteran en pro de que las diferencias favorecen las interacciones dentro del aula: [...] *¡Conozco y aprendo de ellos!* [...] *¡Solucionamos los conflictos con armonía!* [...] *¡Todos somos diferentes!* [...] *¡Me permiten convivir!* [...] *¡Las diferencia nos permiten llevarnos mejor!* y una minoría (un alumno) *reitera que las diferencias no son tan positivas,* [...] *¡Mis compañeros no se respetan y no puedo llevarme bien con ellos!* [...] *¡Es mala la diferencia entre mis compañeros y yo!* Dentro del aula se observa una constante interacción entre los alumnos, se trata de no intentar homogeneizarlos, sino por el contrario propiciar que cada alumno tenga el mejor nivel de logros posible.

Se aplicó un segundo cuestionario semiestructurado (ver anexo 2), en el mes de Septiembre de 2014, llevando un bimestre del ciclo escolar 2014-2015, porque la población no es totalmente la misma con la que se inició puesto que hubo bajas de tres alumnos y el ingreso de una alumna. En este segundo instrumento las temáticas siguen siendo inclusión y forma de trabajo en el aula, como puede apreciarse a continuación:

Tabla 3. Matriz categorial del segundo instrumento.

Categoría	Referencia teórica	Dimensión	Indicador	Ítems
Aprendizaje cooperativo	Estrategia que permite a los estudiantes incrementar sus capacidades y habilidades. Así mismo, los motiva a mejorar sus debilidades, a resolver problemas conjuntamente y a buscar metas y objetivos comunes, lo cual produce un mejor entendimiento entre compañeros de trabajo.	Interacción en el aula Organización de las actividades	Trabajo en equipo	¿Cómo trabajan frecuentemente en las clases con otros alumnos en parejas, en grupos pequeños, o de forma individual? ¿por qué? ¿Cuándo tienes alguna duda en clase la profesora te ayuda? Disfrutas de la mayoría de tus clases ¿por qué?:
Justicia pedagógica	Es la virtud individual e institucional que los responsables e implicados desde el nivel político educativo hasta el institucional, concretan, en simetría argumentativa, como práctica social caracterizada por el poder y el deseo de enseñar y de aprender en la diferencia. (Lamas, 2006, p. 53).	Práctica social Enseñar y aprender en la diferencia	Desarrollar una escuela para todos	¿Consideras que las reglas en el salón de clases de clases son justas? ¿Crees que la profesora prefiere a determinados alumnos más que otros?

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

Al realizar el análisis de contenido de los resultados de este segundo instrumento, se obtuvieron cinco categorías que son explicadas en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis de contenido del segundo cuestionario semiestructurado aplicado a alumnos.

CÓDIGO ALUMNOS	TRABAJO EN EL AULA	ACLARACIÓN DE DUDAS	REGLAS JUSTAS	PREFERENCIA A ALUMNOS	DISFRUTAS TUS CLASES
1	Individual	Me ayuda si no entiendo			Aprendo de los otros
2	Se prioriza el trabajo individual	Me explica lo que no entiendo	Sí, porque se cumplen	No a todos nos explica	Casi todas son divertidas
3	Individual	Si aclara mis dudas	Si	No nunca lo ha dicho	Sí, porque en todas las clases aprendo
4	Individual	Explica bien y si le entiendo	Si y nos permiten mantener el orden	No	Si son divertidas
5	A veces en equipo y otras individual, se me facilita más individual	Si para sacar buenas calificaciones en los exámenes	Si mantienen el orden	No todos merecemos la misma atención	Si son interesantes y divertidas
6	Individual	Si me explica para que entienda	Si me ayudan a saber qué debo hacer	No es así	Me ayudan a aprender
7	En grupos pequeños	Si porque somos un grupo			Si son más divertidas en equipo
8	Individual y en equipo pero unos se tardan mucho	Si aclara mis dudas	Si nos ayudan a comportarnos	Todos somos especiales	Más si trabajamos en quipo
9	Individual aprendo más	Si cuando no entiendo	Si	No todos somos iguales	Si a veces jugamos
10	Individual	Me explica cuando no entiendo		Tenemos la misma atención	Son divertidas
11	Individual	Me explica	Si	Todos somos iguales	Si trabajamos en equipo
12	Individual	Si me tiene paciencia		No	Me gustan más cuando trabajo en equipo
13	Individual	Me explica hasta que entienda	Si	A todos nos tratan bien	Si más si trabajamos en equipo
Categorías Empíricas	Trabajo áulico individual	Explicación adecuada de los temas	Reglas para regular el orden	Trato igualitario	Clases divertidas

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

La primera categoría obtenida es: “Trabajo áulico individual”, de la temática forma de trabajo en el aula, se encontró que la mayoría de los alumnos refieren que se trabaja más de forma individual y dos alumnos expresan [...] *¡De forma Individual aprendo más!* Correlacionando lo que se encontró en el primer instrumento con los datos obtenidos en este segundo, puede interpretarse que efectivamente el trabajo que se desarrolla de forma frecuente es individual, por lo que deben implementarse estrategias que permitan el desarrollo de un aula heterogénea.

Siguiendo con la segunda categoría “Explicación adecuada de los temas” de la temática forma de trabajo en el aula, los alumnos mencionan que son aclaradas sus dudas cuando se explica algún contenido y un alumno refiere que tiene que aclarar sus dudas para poder acreditar el examen [...] *¡Si para sacar buenas calificaciones en los exámenes!* Esta expresión me hace reflexionar que la enseñanza que el percibe no está siendo funcional para otros contextos si no únicamente para tener buenas calificaciones. O quizá su visión de aprendizaje en la escuela es sólo para acreditar con buena calificación los exámenes.

Otra de las categorías es “Reglas para regular el orden” de la temática forma de trabajo en el aula, los resultados arrojaron que los alumnos perciben las reglas únicamente para regular un orden, no identifican si son justas sólo las ven en sentido estricto. [...] *¡Si y nos permiten mantener el orden!* [...] *¡Si me ayudan a saber qué debo hacer!* Se puede interpretar que a pesar del desarrollo de actividades que propicien un clima más heterogéneo, dentro del aula se sigue percibiendo acciones que tienden a una normalidad.

La cuarta categoría obtenida es “Trato igualitario” de la temática inclusión, hace referencia así dentro del aula se da más preferencia a algún alumno sobre otro, a lo que refieren que no, que a todos se trata y atiende por igual [...] *¡No todos merecemos la misma atención!* [...] *¡Todos somos especiales!* Correlacionándolo con la información obtenida en el primer instrumento se puede encontrar relación con lo que las voces de

los alumnos refieren, que reciben un trato igualitario atendiendo a sus necesidades sin preferencia de uno sobre otro.

Finalmente, la última categoría obtenida es “Clases divertidas” de la temática forma de trabajo en el aula, en la que los alumnos mencionan que disfrutan de sus clases porque son divertidas, pero que lo son más cuando trabajan en equipo. [...] *¡Si más si trabajamos en equipo!* Se reitera nuevamente que el trabajo que se lleva en el aula es más individual y que los alumnos visualizan mayor eficacia en su aprendizaje al realizar trabajo en grupos.

El siguiente instrumento aplicado, fue un cuestionario semiestructurado para padres (ver anexo 3), con la finalidad de obtener su visión acerca del trabajo de su hijo en el aula con referencia al aprendizaje y al trato de la profesora hacia los alumnos. En este tercer instrumento, las temáticas siguen siendo inclusión y forma de trabajo en el aula, como lo indica la tabla 5.

Tabla 5. Matriz categorial del tercer instrumento.

Categoría	Referencia teórica	Dimensiones	Indicador	Ítems
Aprendizaje	El aprendizaje definido por Vygotski es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En el que el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.	Interacción social Desarrollo del niño Aprendizaje escolar	Orquestrar el aprendizaje El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	1. La profesora propicia la motivación para que usted se involucre y participe en el aprendizaje de su hija(o) mencione ¿por qué?

Inclusión	La UNESCO define a la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.	Responder a la diversidad Participación en el aprendizaje	Desarrollar una escuela para todos	2. La profesora se involucra con los alumnos para hacerles sentir parte del grupo:
Diversidad	Lamas (2006), la diversidad significa abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas. Por lo tanto, en educación la atención a la diversidad da cuenta de la necesidad de respetar creencias religiosas, etnias, ideologías.	Respeto a creencias, etnias e ideologías		3. La profesora toma en cuenta en el aula la diversidad de los alumnos como recurso para apoyar el aprendizaje: 4. La profesora crea las condiciones para que los alumnos manifiesten sus habilidades en las diferentes asignaturas:
Reconocimiento	El reconocimiento es el acto o la distinción que expresa una felicitación o a un logro. Es una demostración de la aprobación y el aprecio por el desempeño Este acto, tiene la capacidad de satisfacer una amplia variedad de necesidades humanas.	Logros Aprobación y aprecio Necesidades humanas	La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	5. La profesora reconoce los logros de aprendizaje de cada uno de los alumnos:

Igualdad de oportunidades	La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículum por categorías. (Muntaner, 2000, p.4).	Mismas oportunidades	Construir comunidad	6. La profesora favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.
Aprendizaje cooperativo	Estrategia que permite a los estudiantes incrementar sus capacidades y habilidades. Así mismo, los motiva a mejorar sus debilidades, a resolver problemas conjuntamente y a buscar metas y objetivos comunes, lo cual produce un mejor entendimiento entre compañeros de trabajo.	Interacción con el otro	Trabajo en equipo	7. La profesora promueve el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas:

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

A diferencia de los resultados en los instrumentos anteriores, en éste que se les dio la voz a los padres de familia, se obtuvieron siete categorías: implicación a través de tareas e identificación de dificultades; reconocimiento y escucha; diferencia y aprendizaje; reconocimiento y motivación; trato igualitario; trabajo individual y actividades potencializan habilidades, como se ve a continuación.

Tabla 6. Análisis de contenido del cuestionario semiestructurado aplicado a padres.

Código Alumnos	Motivación y participación en el aprendizaje	Alumnos como parte del grupo	Diversidad recurso para el aprendizaje	Reconocimiento de logros	Preferencia a alumnos	Trabajo cooperativo en el aula	Condiciones para el desarrollo de habilidades
1	A través de las tareas y trabajos	Si	Si, toma en cuenta las necesidades de cada uno	Si	No, el trato es igual	A veces, pero es más individual	Siempre
2	A través de las tareas y trabajos	A través de la escucha e integración	Si	Reconocimiento y motivación a los alumnos	No hasta el momento	Si	Si
3	Sí, me permite dar seguimiento y autonomía a mi hija	No existe una buena comunicación y actividades para el desarrollo del buen trato entre compañeros	Si, la atención responde a las necesidades de los alumnos	Falta el reconocimiento a sus logros	Sí, hay preferencias, deber ser más imparcial	En ocasiones, la mayoría es más individual	
4	Si, me permite identificar fallas y aciertos en mi hijo	Si, cuando hay diferencia lo integra	Si	Ubica logros y desaciertos	No, es equitativo	En ocasiones, es más individual	Si,
5	Si, para tener un seguimiento del desempeño de mi hijo	Si, los escucha	Si, toma en cuenta sus diferentes necesidades	Los reconoce y los motiva	No, el trato es por igual sin privilegios	Es más individual	Si relaciona los aprendizajes con las capacidades de cada uno
6	Informa las deficiencias y también los aciertos	Hace que jueguen y participen por igual	Se toman en cuenta las ideas de los niños para el aprendizaje	Les da seguridad	El trato es igual a todos	Si se incluyen a todos y es más equitativo	Les permite expresarse y los apoya para adquirir nuevas habilidades
7	Si a través de las actividades	Atención y de detección de dificultades	Les permite una retroalimentación entre ellos	Son reconocidos y motivados	No hay favoritismos	Solo en ocasiones se ayudan entre ellos con las actividades	Las actividades les permiten un mejor desarrollo

8	Hay una mutua comunicación	Se reconocen las capacidades de cada alumno	Tienen el mismo trato y se respetan sus derechos	Hay interés por las deficiencias en el aprendizaje	En ocasiones se toma más en cuenta a alumnos que solo quieren llamar la atención y no se atiende a los otros	Si, y se propicia el respeto y la solidaridad	Las actividades les permiten una mejor participación
9	Si, y me permite tener un seguimiento del desempeño de mi hijo	Si, los escucha	Se toman en cuenta sus diferentes necesidades	Se sienten reconocidos y los motivados	No, el trato es por igual sin	Es más individual	Si relaciona los aprendizajes con las capacidades de cada uno
10	A través de las tareas	Son escuchados	La atención responde a sus necesidades	Son reconocidos y motivados	No hasta el momento	Es más individual que en equipo	Las actividades permiten el desarrollo de sus habilidades
Categorías Empíricas	Implicación a través de tareas e identificación de dificultades	Reconocimiento y escucha	Diferencia y aprendizaje	Reconocimiento y motivación	Trato igualitario	Trabajo individual	Actividades/potencializan habilidades

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

La primera categoría es “La implicación a través de tareas e identificación de dificultades”, de la temática forma de trabajo en el aula, donde los padres refieren que la profesora realiza actividades que les permite a ellos involucrarse en el aprendizaje de los alumnos. Tal es el caso de actividades de seguimiento para el aprendizaje de los alumnos manteniendo una constante comunicación con los padres. Así como también se planean actividades que involucran la presencia de los padres al vincular temáticas vistas en clase con el desarrollo de actividades en casa (entrevistas).

En la segunda categoría “Reconocimiento y escucha”, de la temática inclusión, los padres mencionan que los alumnos si son escuchados por la profesora, e involucrados en la participación de su aprendizaje, solo un padre de familia al respecto refiere que no existe una buena comunicación [...] *¡No existe una buena comunicación y actividades para el desarrollo del buen trato entre compañeros!* Los padres perciben que sus hijos son escuchados, lo que permite una mejor interacción y convivencia dentro del grupo, que deriva en una mejora para su aprendizaje, sin embargo, es importante la voz de ese padre de familia que manifiesta que no hay buena comunicación porque puede ser el alumno el que no se sienta involucrado dentro del aula.

En la tercera categoría “Diferencia y aprendizaje” de la temática inclusión, refieren que la diversidad de los alumnos es tomada como recurso para fortalecer el aprendizaje [...] *¡Se toman en cuenta las ideas de los niños para el aprendizaje! [...] ¡Les permite una retroalimentación entre ellos!* Puede correlacionarse con los datos obtenidos en los instrumentos que se aplicaron anteriormente, dado que los alumnos también manifiestan la vinculación de su diversidad como fuente para desarrollar y fortalecer aprendizajes.

En la siguiente categoría “Reconocimiento y motivación”, de la temática inclusión, la mayoría refiere que si hay reconocimiento hacia los alumnos, sólo un padre de familia manifiesta lo contrario [...] *¡Falta el reconocimiento a sus logros!* Relacionando esta información con la que se obtuvo de los alumnos ellos se sienten reconocidos y el reconocimiento es un elemento principal para la atención a la diversidad. Sin embargo,

es importante poner énfasis en que todos los alumnos se sientan reconocidos atendiendo a lo que refiere un padre de familia.

En la quinta categoría “Trato igualitario” de la temática inclusión, la mayoría de los padres refieren que el trato es por igual a los alumnos, sin embargo dos padres de familia mencionan que no es así, [...] *¡Sí, hay preferencias deber ser más imparcial!* [...] *¡En ocasiones se toma más en cuenta a alumnos que solo quieren llamar la atención y no se atiende a los otros!* Se interpreta que los alumnos si perciben mayor interés de parte de la profesora hacia ciertos compañeros, pues lo manifiestan a sus padres y ellos lo refieren así, para desarrollar un aula más heterogénea es importante, que los alumnos perciban ese trato igualitario tanto en el contexto del aprendizaje como en el de la convivencia.

En la sexta categoría “Trabajo individual”, de la temática forma de trabajo en el aula, los padres mencionan que se prioriza más el trabajo individual [...] *¡A veces, pero es más individual!* [...] *¡Solo en ocasiones se ayudan entre ellos con las actividades!* Solo un padre percibe lo contrario [...] *¡Si se incluyen a todos y es más equitativo!* Esta información se correlaciona directamente con la información obtenida en los instrumentos aplicados a los alumnos, en el aula se prioriza un trabajo individual.

Finalmente en la última categoría “Actividades/potencializan habilidades” de la temática forma de trabajo en el aula, refieren que las actividades que se desarrollan permiten a los alumnos expresarse y los apoyan para adquirir nuevas habilidades.

Los resultados obtenidos al darle voz y escuchar a los otros implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje me permitieron encontrar como principal barrera para el aprendizaje el trabajo individual dentro del contexto áulico. Sin embargo, la identificación de ésta, requiere contar con datos que den cuenta de la forma en que aprenden los alumnos, es decir estrategias cognoscitivas y hábitos de aprendizaje, por lo que se hizo necesaria la aplicación de otro instrumento complementario a los alumnos, una escala Likert de actitudes. Las escalas son instrumentos de medición o pruebas psicológicas que frecuentemente son utilizadas para la medición de actitudes. De acuerdo con

Elejabarrieta (1984), el término actitud es la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico.

La Escala Likert mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Se le conoce como escala sumada debido a que, la puntuación de cada unidad de análisis se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem. Está formada por una serie de enunciados o ítems que actúan de estímulos ante los que el alumno debe reaccionar de una manera u otra, estos ítems tienen carácter cualitativo, en donde se señala el grado de acuerdo o desacuerdo, el alumno no señala si está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.

Este instrumento (ver anexo 4) fue aplicado a veintiún alumnos de veintitrés que conforman el grupo de 4º B. Con cuatro categorías, estrategias cognoscitivas, recursos para apoyar el aprendizaje, disciplinamiento, responsabilidad y autonomía en el aprendizaje. Al realizar el análisis cuantitativo y posteriormente cualitativo de los resultados se puede interpretar que los alumnos requieren de mayor trabajo en equipo y es en esta categoría (Responsabilidad y autonomía en el aprendizaje), donde se encuentra la relación con los resultados obtenidos en los anteriores instrumentos, como veremos a continuación.

Tabla 7. Análisis de la escala Likert.

Categoría analítica	Ítems	Respuesta condensada			Análisis crítico BAP
		Nunca	Algunas Veces	Siempre o casi siempre	
Estrategias cognoscitivas	Cuando estudio, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	3	12	6	Los alumnos utilizan algunas estrategias cognoscitivas para reforzar su aprendizaje, sin embargo, el uso de éstas no es frecuente, y esto no permite que las estrategias y hábitos que utilizan sean interiorizados y deriva en un rol más pasivo de los alumnos.
	Cuando estudio, escribo o repito varias veces la información importante o más difícil de recordar.	6	10	5	

	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	2	11	8	
	Aunque no tenga que hacer examen, repaso lo que vi en clase.	5	7	9	
Recursos para apoyar el aprendizaje	Utilizo colores o bolígrafos de distintos colores para facilitar mi aprendizaje.	7	11	3	Los alumnos refieren el uso de recursos visuales para apoyar su aprendizaje sin embargo como en la categoría anterior el uso de éstos no es constante lo que deriva en un aprendizaje basado más en lo tradicional y esto con lleva más a lo memorístico.
	Cuando estudio, hago dibujos, figuras o gráficos para facilitar mi aprendizaje.	6	11	4	
Disciplinarietàad	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	2	15	4	La disciplinarietàad se lleva a cabo por parte de los alumnos al utilizar conceptos clave para vincular contenidos vistos en sus diferentes asignaturas, pero no de forma frecuente por lo que la estrategia aplicada de esta forma resulta insuficiente para enriquecer su aprendizaje. Por otro lado los alumnos, si realizan el vínculo de sus ideas previas para reforzar los nuevos contenidos de aprendizaje y de esta forma fortalecen no sólo su aprendizaje individual sino también el grupal.
	Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado anteriormente.	2	7	12	
Responsabilidad y autonomía en el aprendizaje	Discuto o comparo con mis compañeros los temas que he visto en clase.	10	5	6	Los alumnos realizan un trabajo más individual del aprendizaje, se muestran comprometidos pero no de forma colectiva, lo que no permite un enriquecimiento y retroalimentación con sus pares y disminuye sus interacciones dentro del aula.
	Cuando tengo dudas pregunto a mi profesora.	2	7	12	

Fuente: Elaboración propia con base al instrumento aplicado.

Finalmente, la escucha atenta de las necesidades de los alumnos, el contar con la visión de los padres, y no únicamente con mi perspectiva acerca de cómo la práctica docente genera el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos de cuarto grado, se generó un planteamiento del problema, que permitiera seguir con la intervención, siguiente fase de la investigación-acción.

2.3. Planteamiento del problema.

A partir de la reflexión sobre mi práctica docente en su dimensión didáctica como se refirió anteriormente, encontré en los cuatro instrumentos aplicados que las posibles estrategias que he venido utilizando, se inclinan por el trabajo individual y que de manera consciente o inconsciente, coadyuvan a construir un clima desfavorable para la atención a y para la diversidad de los alumnos. Por lo cual al tener evidencias desde la propia empiria, he reafirmado que los alumnos desearían participar en actividades que involucren menos el trabajo individual, y más aprendizajes de forma colaborativa y divertida, que favorezcan el aprender a aprender, así como su participación activa. Así como también, de acuerdo a lo que manifiestan los padres es importante no favorecer sólo a los alumnos que presentan dificultades, desatendiendo a los otros, observación que tiene mucha relación con lo que he venido planteando acerca de mis inquietudes en el desarrollo de mi práctica.

Por lo anterior, encuentro la necesidad de plantear, la siguiente pregunta de intervención:

2.4. Pregunta de intervención.

¿Cómo lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo que permitan la construcción de un aula inclusiva y la participación de los alumnos de cuarto grado grupo “B” en su propio aprendizaje?

2.5. Propósito de intervención.

- Desarrollar habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo que propicien un aula inclusiva y la participación de los alumnos de cuarto grado grupo “B” en su aprendizaje.

2.6. Supuesto de intervención.

El análisis, la interpretación y la argumentación son habilidades de pensamiento que favorecen la construcción de los aprendizajes dentro de un aula inclusiva.

CAPÍTULO III. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON UNA MIRADA DESDE LA INCLUSIÓN.

Una vez identificadas las barreras para el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado grupo "B" del Instituto Pedagógico Siervo de la Nación, y con base a las preguntas, propósitos y supuestos planteados, como lo marca la investigación-acción, el siguiente paso es diseñar una intervención que dé respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos. Por lo que a continuación se presenta un plan que tiene como finalidad la búsqueda de acciones para reducir las prácticas excluyentes. De forma inicial se presentan los fundamentos teóricos del plan de acción, para finalmente, presentar el desarrollo de las actividades.

3.1. Del pensamiento habitual al desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento.

Todos los seres humanos a lo largo de nuestro crecimiento desarrollamos habilidades que nos permiten la interacción con el entorno y con los otros. Sin embargo, como no somos conscientes de ese proceso, no las perfeccionamos ni tomamos el control de ellas.

Schmeck (1994), afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. Por lo tanto, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea.

Es decir, en el desarrollo de las habilidades es necesario habituarse a una forma de actuar o responder ante la ejecución de una tarea.

Con el desarrollo de la metacognición además de concientizar y tomar el control de nuestros procesos de aprendizaje, seremos capaces de impulsar un pensamiento más complejo orientado a establecer relaciones entre los componentes de la realidad, sea concreta o abstracta (Ornelas, 2014, p. 115).

El proceso de metacognición,¹⁰ tiene una estrecha relación con lo que se ha venido mencionando, acerca de los cambios que a traviesa la educación y de que éstos requieren que los alumnos no sean estudiantes de libro y cuaderno, con maestros explicadores que lleguen al aula a impartir su clase sin que haya realmente una comprensión de los contenidos, se necesita entonces, de alumnos que sean creativos, que expresen, pregunten, sinteticen, analicen, argumenten sus participaciones y para ello los docentes debemos llevar a los alumnos más allá, debido a que aprender de forma significativa, implica comprender de manera profunda. Esto conlleva, al establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos previos y la información que debe llegar a constituirse en conocimiento, y esto permitirá la metacognición.

La práctica y ejecución de las habilidades básicas e inconscientes del pensamiento, en la vida cotidiana, son diferentes en cada individuo. Ornelas (2014), define las habilidades básicas del pensamiento, como las facultades o capacidades que hacen posible recrear en nuestra mente, de manera organizada y sistemática, los escenarios, procesos y procedimientos que nos permiten interactuar conscientemente con el entorno. Desarrollar las habilidades básicas del pensamiento significa aprender, comprender, intervenir y aprovechar lo mejor del mundo exterior para nuestro bienestar, conocimiento y desarrollo.

Estas habilidades de pensamiento son finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Sin recurrir al menos a algunas de ellas, el conocimiento es un mero almacenaje de información, que probablemente será olvidado tras una evaluación.

¹⁰ La metacognición es un término introducido por John H. Flavell en los años setenta. Sus investigaciones acerca del desarrollo de los procesos de memoria mostraron que el desarrollo infantil incluía un proceso de mejora continua de sus capacidades y conocimientos acerca de tareas memorísticas.

Identificar la manera como nuestro cerebro procesa la información, nuestras preferencias o estilos de aprendizaje, nuestras fortalezas y limitaciones, nuestros hábitos de pensamiento y modificarlos a voluntad, es aproximarnos a la metacognición que hará posible regular, encauzar y orientar los procesos del aprendizaje y del pensamiento, para diseñar un plan de desarrollo personalizado de las habilidades que requieren ser fortalecidas (Ornelas, 2014, p. 116).

Para que se dé el desarrollo de la metacognición es necesario que nos formulemos preguntas en torno a la forma en cómo percibimos, seleccionamos e interpretamos el conjunto de estímulos que recibimos del exterior, saber lo que están significando para nosotros, es decir, como los enlazamos con nuestros conocimientos previos, teniendo en cuenta que nos servirán como anclaje para los nuevos aprendizajes.

Todo ello nos llevará a tomar conciencia de lo que sabemos, es decir, nos acerca a la metacognición. Para que se desarrollen las habilidades básicas de pensamiento, es necesario, tener en cuenta, que la información que recibimos del exterior, se organiza en patrones o esquemas y con ellos se construyen pensamientos más complejos. Como lo refiere Ornelas (2014), las habilidades básicas del pensamiento, se clasifican en dos dimensiones: una perceptiva y otra cognitiva, tabla 8.

Tabla 8. Clasificación de las habilidades básicas del pensamiento.

HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO	
BASE PERCEPTIVA	BASE COGNITIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Filtrar • Atender • Escuchar • Observar • Sentir • Memorizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir • Relacionar • Clasificar • Comparar • Analizar • Comprender • Valorar • Sintetizar • Recapitular

Fuente: Ornelas, 2014, p. 123.

Para los fines de esta investigación nos enfocaremos en la base cognitiva de las habilidades básicas del pensamiento, específicamente en el análisis, la síntesis y la argumentación.

3.2. Habilidades de pensamiento: Base cognitiva.

La base cognitiva de las habilidades básicas del pensamiento es relacionada con una gama de destrezas intelectuales que facilitan el procesamiento de la información. Para poner en práctica las habilidades básicas del pensamiento es necesario desarrollar la capacidad de aprender a aprender, es decir, poner en práctica la metacognición y ser capaz de dirigir nuestros propios procesos de aprendizaje.

Como lo refiere González (2003), ante los cambios que nos plantean los sistemas educativos y con el fin de llevar al estudiante a confrontarse con él mismo, y que sea el quién resuelva problemas y participe de forma activa en la construcción de su aprendizaje, es una tarea importante que los profesores se concienticen, sensibilicen y se preparen para que, lleven a los alumnos a distinguir un pensamiento confuso de un pensamiento eficaz, un razonamiento correcto de uno incorrecto.

Si se da a los alumnos oportunidades de razonar sobre cuestiones relevantes que sean de su interés, éstos podrían desarrollar más fácilmente sus habilidades del pensamiento. Actualmente se desarrollan algunos programas que toman como sustento las habilidades de pensamiento de base cognitivo. Estos programas se caracterizan por analizar las dificultades del pensamiento como una deficiencia para manejar algunos procesos cognitivos. Tratan de desarrollar y reforzar las operaciones consideradas como operaciones esenciales para la cognición. Suponen que reforzando esas operaciones se mejorará en general la capacidad de pensar. Tratan de proporcionar a los alumnos diversas estrategias de solución de problemas que sean aplicables en diversas esferas, así como también una comprensión de las condiciones específicas bajo las cuales cada estrategia es apropiada.

Se considera que la habilidad para pensar es una cuestión de "saber cómo". Son desarrollados también programas que corresponden al enfoque del pensamiento formal, estos programas tienen una perspectiva piagetiana, parten del supuesto de que muchos estudiantes tienen dificultades porque no han podido avanzar del estadio pre-formal del

desarrollo cognitivo y tratan de proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de entrenamientos y experiencias que les permitan pasar del nivel de las operaciones concretas al nivel de las operaciones formales.

Las habilidades cognitivas se refieren a las distintas habilidades intelectuales demostradas por los individuos al desarrollar una tarea; esto le permite al sujeto apropiarse del conocimiento para resolver problemas y transformar su entorno (Araya, 2014. p. 2).

De acuerdo con Araya (2014), las habilidades cognitivas le posibilitan al sujeto ampliar sus concepciones de mundo a partir de sus operaciones mentales, la experiencia y las vivencias que le provea el contexto en donde se desenvuelve, pero para ello, el individuo debe reconocerlas con el fin de hacer un buen uso de sus capacidades, de manera que se apropie del conocimiento para resolver problemas y transformar el entorno. Asimismo, los últimos estudios realizados en el ámbito nacional e internacional reflejan la urgente necesidad de ofrecer a los estudiantes propuestas curriculares de calidad, que coadyuven a potenciar las operaciones mentales de los educandos, en las cuales se involucren procesos de indagación, reflexión y generación de conjeturas para resolver diversas situaciones de la vida diaria.

Hoy en día la escuela debe contribuir al desarrollo de la capacidad de utilizar conceptos, procedimientos, para interpretar y comprender el mundo real al que se enfrenta el estudiante.

Como lo refiere Araya (2014), ignorar las habilidades de pensamiento que tienen y requieren los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, limita su desarrollo integral, pues la potenciación de una estructura cognitiva competente permitirá a los alumnos acceder los conocimientos, ampliar las expectativas del mundo y, de una u otra manera, otorgarles seguridad para actuar en los espacios en los que se desenvuelvan. Uno de los retos de la educación es enseñar al alumno a pensar, por lo tanto, es necesario el uso de metodologías y modelos de evaluación que inviten a los estudiantes a desarrollar al máximo su capacidad intelectual, con el fin de favorecer las competencias

comunicativas y el logro de aprendizajes significativos. Para desarrollar la capacidad intelectual, la potenciación de las habilidades de pensamiento en los procesos educativos dentro de espacios curriculares, favorece la integración de aprendizajes significativos, lo que permite al individuo organizar y reelaborar el conocimiento, ser autónomo y consciente de su desarrollo intelectual.

Sin duda, las habilidades de pensamiento se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del individuo y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema.

3.2.1. Análisis.

El desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo requiere de unos prerrequisitos que nos permitan asentar las bases necesarias para ir más allá de lo establecido, de lo que nos dan los profesores y de lo que nosotros mismos ofrecemos a los estudiantes.

Para analizar cualquier objeto, es importante examinar a fondo sus componentes, la relación existente entre ellos, su origen, así como los elementos que intervienen en su estado actual. Dentro del aprendizaje, esta habilidad del pensamiento es indispensable para que el aprendiz, sea autónomo y metacognitivo. El análisis permite obtener las bases, fundamentos y el proceder por el que se llegó a tal planteamiento. Es un ejercicio de deconstrucción paso a paso de aquello que se nos presenta como acabado para comprender cómo se llegó a determinadas posturas, que finalmente nos llevará a un pensamiento crítico, como lo menciona Ornelas.

Es ir más allá de la descripción, o la apariencia del objeto y mirar de qué está hecho, qué elementos lo componen, cuál es su esencia. Analizar es descomponer en partes y examinar la relación entre ellas. Es una capacidad más asociada con las habilidades superiores del pensamiento, no obstante, es una facultad que se pone en práctica desde temprana edad, al cuestionarnos por la naturaleza de las cosas (Ornelas, 2014, p. 149).

Dentro de los cambios que han traído a la educación las reformas educativas, se busca que el alumno, cuestione, indague, que no se quede únicamente con lo que el profesor

le transmita, es decir, que desarrolle un pensamiento crítico, por esto, es importante el desarrollo de las habilidades del pensamiento. El análisis de cada uno de los elementos de los contenidos ya sea escolares y no escolares llevará al alumno a tener un aprendizaje autónomo. El análisis como capacidad para distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos permite comprender algo a través de examinar cada una de sus partes, se trata de entender la situación, el objeto, o las personas de acuerdo a sus partes o aspectos más importantes. Analizar permite entender y explicar el origen de un hecho o situación.

3.2.2. Síntesis.

Otra de las habilidades básicas del pensamiento de base cognitiva, es la síntesis, que nos permite, extraer los elementos más importantes dentro de un contenido, imagen o acontecimiento, otro elemento importante para desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico. Es la capacidad para llegar a la composición de un todo a partir del conocimiento y reunión de sus partes. Este proceso es complementario al análisis ya que consiste en integrar todos los aspectos analizados y realizar una conclusión, resumen u opinión personal a partir de los elementos que se examinaron previamente.

Sintetizar es, entonces, eliminar lo redundante y recuperar los aspectos más importantes del tema en cuestión. Es un ejercicio de depuración en el que sacas todo aquello que no sea imprescindible para mantener la esencia y sólo te quedas con los aspectos fundamentales. Es la base para realizar un primer ejercicio de práctica, prueba, declaración y expresión de lo aprendido (Ornelas, 2014, p. 155).

Sintetizar, permitirá que el alumno no se quede con un aspecto general del contenido, sino que establezca redes conceptuales para tomar los aspectos más importantes de éste. Podrá hacer uso de mapas, esquemas, cuadros, tablas, entre otros que lo lleven a obtener lo más importante de un tema.

Para poder lograr que nuestras aulas estén llenas de alumnos que sean el centro del aprendizaje, es indispensable que desarrollemos en ellos el proceso de síntesis, que les

permitirá, la toma de decisiones al descartar la información redundante de un tema, podrán con pensamiento crítico.

3.2.3. Argumentación.

Una forma de atender a la diversidad en las aulas, es desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico que les permita argumentar sus pensamientos, que se involucren en el proceso de aprendizaje, participen y razonen cada una de sus intervenciones, así como también cuestionen con argumentos las participaciones de los otros.

Como lo refiere Candela (1997), la argumentación es una habilidad que permite analizar los procedimientos que manejan los niños cuando razonan sobre el conocimiento escolar, donde se expresa la necesidad de proporcionar argumentos sobre lo que se afirma con objeto de convencer a los demás de su validez. El énfasis está puesto en la actitud de proporcionar pruebas para convencer a otros de la pertinencia y validez de una explicación propuesta que generalmente es considerada por el que la propone como aceptable las explicaciones, en estos casos parecen ser el producto de conocimientos, en los que los alumnos tienen mayor seguridad.

Los niños frecuentemente rebasan los objetivos del libro y del maestro por vías no previstas y pasando por explicaciones que pueden ser consideradas en ocasiones como erróneas, pero que son necesarias en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico.

3.3. Aulas inclusivas.

Cómo se ha venido mencionando, la educación inclusiva posibilita el derecho a la diversidad de los alumnos, para que en una escuela se de este proceso de inclusión, un factor importante es iniciar por las aulas que reflejan la cultura, los valores y las metas de la escuela. Como lo menciona (Stromstad, 1998), El aula es además una comunidad de aprendizaje autónomo que requiere una nueva organización para llegar a ser

inclusiva. En estas aulas los docentes planifican y piensan cómo se puede lograr e incrementar la participación de todos los alumnos y alumnas en el ámbito social y académico de la vida del aula. *“Los docentes de aulas inclusivas planifican para todos y utilizan estrategias de personalización de la enseñanza, autonomía y autorregulación del aprendizaje”* (Pujolàs, 2006, p. 2).

En cada acto de enseñanza los maestros debemos cuestionarnos: ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿con qué se enseña?, ¿cuándo se enseña? Y ¿dónde se enseña? entre otras preguntas, atendiendo a que existen factores en el aprendizaje de los alumnos, que se deben considerar, de la misma forma que a las variables del proceso de enseñanza.

Crear un aula inclusiva es todo un reto. Los maestros debemos crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, las habilidades individuales, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo y la innovación. Es importante destacar que la actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas de los maestros hacia la inclusión se reflejarán en su comportamiento aula inclusiva.

Una inclusión de calidad no se determina sólo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya, una comunidad inclusiva que apoya todos los alumnos. *“Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración”* (Soodak, 2003, p.3).

Los alumnos y los docentes pasamos la mayor parte del tiempo en el aula, por ello es importante que sea un espacio cómodo, donde los alumnos encuentren la motivación para adquirir no solo contenidos, si no que se relacionen, convivan y construyan lazos que enriquezcan su aprendizaje.

“No sólo la escuela debe ser inclusiva, sino también cada una de sus aulas: *escuelas y aulas inclusivas*, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar que sean muy diferentes” (Pujolàs, 2006, p. 2). Las aulas inclusivas deben ser, aulas en las cuales se integra a los alumnos sin distinción alguna, donde todos pertenecen y aprenden, un espacio en el que se valora la diversidad y se ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje. Dentro de un aula inclusiva el currículo debe atender a la diversidad que se presenta en los grupos, debe orientarse a la enseñanza, debe ser amplio, relevante y diferenciado con el fin de promover el desarrollo académico y personal de todos los alumnos.

Como refiere Pujolàs (2006), aprender juntos alumnos diferentes es justo, es necesario y es posible, es un reto, sin embargo, los alumnos lo merecen, estamos ante una sociedad que cambia da a día, por lo que los alumnos requieren de ser insertados en la educación de esa sociedad, que avanza a pasos agigantados.

Es decir, un aula inclusiva debe ser aquella en la que todos los alumnos son respetados, aceptados y se apoyan para lograr un fin común: su aprendizaje. Sin embargo, estos planteamientos existen en discurso, pero es necesario que estén presentes en todos los contextos no solo en el lenguaje, sino, en las acciones.

Como lo refiere el acuerdo 592 (SEP, 2011), es necesario que la escuela promueva un ambiente inclusivo, donde se definan metas comunes, que permita el intercambio de recursos, se desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.

De acuerdo con Echeita (2006), con mucha frecuencia se habla y se lee que la educación es un derecho y una necesidad para todos, y que todos los alumnos y alumnas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones. Pero cuando se profundiza, en las explicaciones que se ofrecen al respecto, lo que se observa es que ese “todos” es, para algunos de sus defensores, un eufemismo que viene a significar “para la mayoría” o “para muchos”, en el sentido de que habría, “algunos alumnos” que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal.

La inclusión, entendida como respeto por la diversidad del alumnado en los centros escolares, vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, por ello, seguramente mucho más cohesionada y democrática (Echeita, 2006, p. 91).

Es importante este posicionamiento de Echeita, que menciona la importancia de una sociedad, incluyente, en donde las bases estén tanto dentro como fuera de las escuelas, la inclusión en las instituciones, en las aulas y por su puesto en todos los contextos donde se desarrolle el individuo.

La inclusión o la exclusión no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. Eso nos hace, situarnos ante la perspectiva de que no hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos ante escuelas en movimiento. Que tienen a sí, un viaje hacia mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida nunca termina (Echeita, 2006, p. 93).

Se hace necesario, construir día a día el camino hacia una sociedad más incluyente, que tendrá sus avances y sus retrocesos, y en nuestras escuelas, crear ambientes que nos permitan tener “aulas inclusivas, aulas en movimiento”, para ello se hace necesario llevar una estrategia de mediación que permita reestructurar la enseñanza y aprendizaje.

3.4. Estrategia de mediación pedagógica: Aprendizaje cooperativo.

Enseñar es considerado por Monereo (2002), como un proceso intensivo de culturalización, en que los adultos actúan como mediadores entre el niño y la realidad circundante, decodificándola, interpretándola y comunicándola, por medio del lenguaje, que el niño interiorizara paulatinamente, es por ello, que resulta importante establecer una estrategia de mediación que permita el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el cual, el docente sea mediador del aprendizaje.

Para lograr que los alumnos pasen del pensamiento habitual, a un pensamiento más abstracto, que les permita la toma de decisiones y la resolución de problemas, con el fin

de que ser partícipes activos de la construcción de su aprendizaje, se requiere terminar con la educación homogénea, aquella en la cual se prepara una clase para todos, con una estructura en filas, en la que los maestros preparan la clase y los alumnos solo reciben de forma individual. Es importante que esta enseñanza parta de los intereses y necesidades de los alumnos y permita una interacción e intercambio constante que enriquezca su aprendizaje.

Dentro del aula existen diferentes estructuras de organización de las actividades, como refiere Pujolàs (2009), entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se presentan en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que se busque, producen un determinado efecto entre los que participan en ella: ya sea de individualismo, competitividad o de cooperación.

En una estructura individualista de la actividad los escolares trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los otros escolares; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros o compañeras. Es decir, que uno consiga aprender lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “individualidad” entre los escolares a la hora de aprender (Pujolàs, 2009, p. 10).

En una estructura individualista, los alumnos no buscan el aprendizaje en grupo, si no únicamente el propio.

En una estructura de la actividad competitiva los escolares también trabajan individualmente, pero rivalizando entre sí. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los escolares consiguen este objetivo si, y sólo si, los demás no lo consiguen. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender (Pujolàs, 2009, p. 10).

En la estructura competitiva los alumnos, no solo trabajan de forma independiente, si no que buscan conseguir su objetivo solo si sus compañeros no consiguen el suyo, dejan de lado la atención a la diversidad y el apoyo entre pares.

En cambio, en una estructura de la actividad cooperativa los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos o más homogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender. Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad (Pujolàs, 2009, p. 10).

Una estructura de la actividad cooperativa equivale a una determinada forma de organizar las diferentes acciones que los alumnos deben llevar a cabo dentro de un equipo, para realizar una actividad, de forma tal, que se dé la participación equitativa y la interacción simultánea.

En las situaciones cooperativas, los alumnos están unidos por un destino común, una identidad compartida y una causalidad común. Por ello, festejan los éxitos de los demás y sienten que los benefician personalmente. Las ideas, la información, las conclusiones y los recursos importantes tienden a ponerse a disposición de todos, para su intercambio y utilización en formas que favorezcan la comprensión colectiva e individual y aumenten la energía para realizar la actividad. El dador se beneficia por la organización y el procesamiento cognitivos, por un razonamiento de nivel superior, por una mayor comprensión y un compromiso superior con el logro de los objetivos grupales como consecuencia de su explicación oral, por elaborar y resumir la información y por enseñar lo que sabe a los demás. El receptor se beneficia, fundamentalmente, por la posibilidad de utilizar los recursos de otros en sus propios esfuerzos para alcanzar logros (Johnson y Johnson, 1999. p. 17).

Las estructuras cooperativas permiten no solo compartir saberes, sino, además, permiten la retroalimentación y el enriquecimiento del aprendizaje. Uno de los beneficios son las relaciones entre pares que contribuyen no sólo al desarrollo social, sino al cognitivo. Como lo refiere Johnson y Johnson (1999), algunas de las consecuencias más importantes de las relaciones entre pares son las siguientes:

- En la interacción con sus pares, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos. La interacción de los alumnos con sus pares les permite tener modelos, retroalimentación, empatía y diferentes puntos de vista.
- La interacción con los pares brinda apoyo, oportunidades y modelos para la conducta social positiva.
- Los pares proporcionan modelos, expectativas, orientaciones y refuerzo del aprendizaje, todo lo cual permite controlar los impulsos. Un claro ejemplo de esto son los impulsos agresivos. La interacción de los pares en actividades tales como el juego violento permite la adquisición de un repertorio de conductas agresivas eficaces y ayuda a establecer los mecanismos de regulación necesarios para modular la agresividad. Los alumnos se sienten en un entorno más familiar al estar con sus pares.
- A través de la interacción con sus pares, los alumnos aprenden a ver las situaciones y problemas desde diferentes perspectivas. Esta adopción de diferentes puntos de vista es una de las aptitudes más críticas para el desarrollo cognitivo y social. Es fundamentalmente en la interacción con los pares donde el egocentrismo se pierde y se gana una mayor capacidad de adoptar perspectivas.
- La autonomía es la capacidad de entender qué esperan los otros en una situación determinada y de ser libre como para decidir si uno hará lo esperable o no. La autonomía es consecuencia de: (a) la internalización de valores (incluyendo la autoaprobación adecuada) que derivan de las relaciones afectuosas y de apoyo y (b) la adquisición de habilidades sociales y sensibilidad. Las relaciones con los pares son poderosas influencias sobre el desarrollo "de los valores y la sensibilidad social necesarios para la autonomía.

- Aunque los adultos pueden brindar ciertas formas de compañerismo, los estudiantes necesitan relaciones íntimas y estrechas con pares con los que puedan compartir sus pensamientos y sus sentimientos, sus aspiraciones y sus esperanzas, sus sueños y sus fantasías, sus penas y sus alegrías. Necesitan relaciones constructivas con sus pares para evitar el dolor de la soledad.
- A lo largo de la infancia, la adolescencia y la juventud, la gente atraviesa varias identidades sucesivas y superpuestas. Los cambios físicos del crecimiento, la mayor cantidad de experiencias con otras personas, las mayores responsabilidades y el desarrollo cognitivo y social general provocan cambios en la definición de uno mismo. El resultado final debería ser una identidad coherente e integrada. En las relaciones entre pares, los niños y los adolescentes toman conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre ellos. Experimentan una variedad de roles sociales que los ayudan a integrar su propio sentido del yo. En las relaciones con los pares, se aclaran e integran valores y actitudes en una definición del propio individuo. A través de las relaciones entre pares se desarrolla un marco de referencia para percibir el propio yo. Un ejemplo de ello es el la definición del género y su impacto sobre la propia identidad.
- Las coaliciones formadas en la infancia y la adolescencia proporcionan ayuda en la vida adulta. Los amigos proporcionan nuevas relaciones, unidad de recursos, impulso profesional y todo tipo de posibilidades imprevisibles.
- La capacidad de mantener relaciones Cooperativas independientes es una manifestación primordial de salud psicológica. Las relaciones pobres entre pares en la escuela primaria anuncian perturbaciones psicológicas y delincuencia en la secundaria y las relaciones pobres entre pares en la secundaria anuncian patologías para la vida adulta.

- Tanto en los ámbitos educativos como en los laborales, los pares tienen una fuerte influencia sobre la productividad. Suelen encontrarse mayores logros en las situaciones en las que hay colaboración entre pares que en aquellas en las que las personas trabajan solas.
- Las aspiraciones educativas de los alumnos pueden verse más influidas por los propios pares que por cualquier otra fuente social. Del mismo modo, la ambición en los ámbitos profesionales es muy influida por los pares. En los ámbitos educativos, pueden estructurarse las relaciones entre pares mediante el aprendizaje cooperativo, para crear una interdependencia significativa.

En las estructuras cooperativas, se busca entre otros fines el intercambio de información, que los alumnos, indaguen, compartan y construyan su aprendizaje en conjunto con sus compañeros.

El intercambio y el procesamiento de la información son más eficaces y eficientes en las situaciones cooperativas que en las competitivas o individualistas (Johnson, 1974; Johnson y Johnson, 1989). Aunque es posible que haya que intercambiar una gran diversidad de recursos materiales para realizar actividades y lograr objetivos, el recurso más común de los que se comparten e intercambian en los esfuerzos cooperativos es la información. (Johnson y Johnson, 1999, p. 17).

Si queremos dar respuesta a la diversidad de alumnos que están en las aulas, es necesario, evitar la homogeneidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello se requiere utilizar estrategias de mediación pedagógica que permitan la interacción, el conocimiento y reconocimiento de las diferentes formas de aprender de cada uno de los alumnos, para enriquecer sus procesos de aprendizaje. Es por ello que, es conveniente, introducir estrategias como el aprendizaje cooperativo, que equivale a cambiar la estructura de aprendizaje en un aula.

El aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se asegure al máximo la participación igualitaria para que todos los miembros del equipo tengan las

mismas oportunidades de participar, se aproveche 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, 2009, p. 17).

El aprendizaje cooperativo, va más allá de un trabajo individual en las aulas, trae beneficios a la interacción entre los estudiantes, a favor de un crecimiento compartido y armónico de sus grupos, con acciones que favorecen los ejercicios de los derechos y el enriquecimiento del aprendizaje. Los alumnos experimentan sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y afecto y se pueden enseñar y practicar las habilidades y los roles sociales necesarios para mantener relaciones independientes.

El aprendizaje cooperativo plantea estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula como son:

1. Personalización de la enseñanza, la cual hace referencia a adecuar el cómo y el qué enseñar a las características personales de cada alumno.
2. Autonomía de los alumnos, se refiere a la autorregulación del aprendizaje.
3. Estructura cooperativa del aprendizaje, cómo atender juntos a alumnos diferentes.

Para que dentro del aula se lleven a cabo las estrategias de atención a la diversidad, es indispensable, que la escuela inicie por un cambio de visión que permita plantear objetivos concretos, donde se tenga en cuenta que todos los actores educativos son parte del proceso de enseñanza aprendizaje y se involucren activamente en este.

Una escuela basada en la cooperación es algo más que un grupo de maestras y maestros aislados que van cada uno a su aire, o que compiten para escoger el mejor grupo de alumnos haciendo valer su antigüedad o su categoría profesional, o que, simplemente, colaboran repartiéndose el trabajo de un curso escolar... Una escuela basada en la cooperación también es algo más que un grupo de niñas y niños que van a su aire o que compiten para ver quién es el mejor, quien acaba antes las tareas y las hace mejor y recibe así los elogios públicos del maestro o la maestra... En una escuela basada en la cooperación, todos juntos –los maestros y las maestras, los niños y las niñas, y sus familiares-, además de repartirse el trabajo, forman una “comunidad” en la cual se apoyan [dándose ánimos mutuamente, se ayudan unos a otros –es decir, cooperan- hasta el punto que no quedan del todo satisfechos si no consiguen que todos –quien más, quien menos- aprendan hasta el máximo de sus posibilidades (Pujolás, 2009, p. 10).

El aprendizaje cooperativo, permite fomentar en el aula una comunidad de aprendizaje, en donde todos los alumnos se apoyan mutuamente, y donde el profesor no es únicamente en quien recae la enseñanza, sino que junto con sus alumnos forma esa comunidad, a través de compartir y construir saberes, y experiencias.

Dentro del aprendizaje cooperativo, la estructura de una sesión de clase está determinada por los segmentos de actividad, según Pujolàs (2009), se considera que una sesión de clase es la suma de sucesivos “segmentos de actividad”, entre los cuales, se encuentran los siguientes:

- Segmento AP (Actividad protagonizada fundamentalmente por el profesor): los segmentos en los cuales el profesor o la profesora tiene un papel más relevante y los alumnos adoptan un papel más secundario, o pasivo (no en el sentido negativo de la expresión, sino en el sentido de poco activo). Es el caso, por ejemplo, del tiempo –o tiempos alternos- que el profesor se dirige a todo el grupo clase y se dedica a explicar los contenidos, resolver dudas comunes a todo el grupo, etc.
- Segmento AA (Actividad protagonizada fundamentalmente por el alumnado): los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes, como por ejemplo cuando realizan las actividades, los ejercicios o resuelven los problemas que el profesor les ha puesto. Entretanto, el profesor o la profesora se dedica a resolver las dudas que vayan surgiendo, a orientar a los estudiantes en sus tareas, etc. Estos segmentos pueden ser de tres tipos distintos: (1) De tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás; (2) de tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre sí; y (3) de tipo cooperativo, si los estudiantes interactúan entre sí (trabajo por parejas, tutoría entre iguales, trabajo en equipos reducidos).
- Segmento TM (Tiempo Muerto): los segmentos en los cuales –en cierto sentido- el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe, o aún no se ha iniciado.

Por ejemplo, los cinco minutos que, por distintos motivos, el profesor o la profesora ha demorado el inicio de la clase, la interrupción que se da cuando lo requieren y debe ausentarse del aula, o la que se produce por un conflicto o altercado que ha surgido de repente entre algunos alumnos, etc.

La diferencia entre las distintas estructuras de la actividad que se han identificado (individualista, competitiva y cooperativa) viene determinada fundamentalmente en los segmentos AA (no tanto en los segmentos AP). La concepción constructivista del aprendizaje postula que la estructura de aprendizaje de una sesión de clase debe contener un alto porcentaje de segmentos AA, cuantos más mejor de tipo cooperativo.

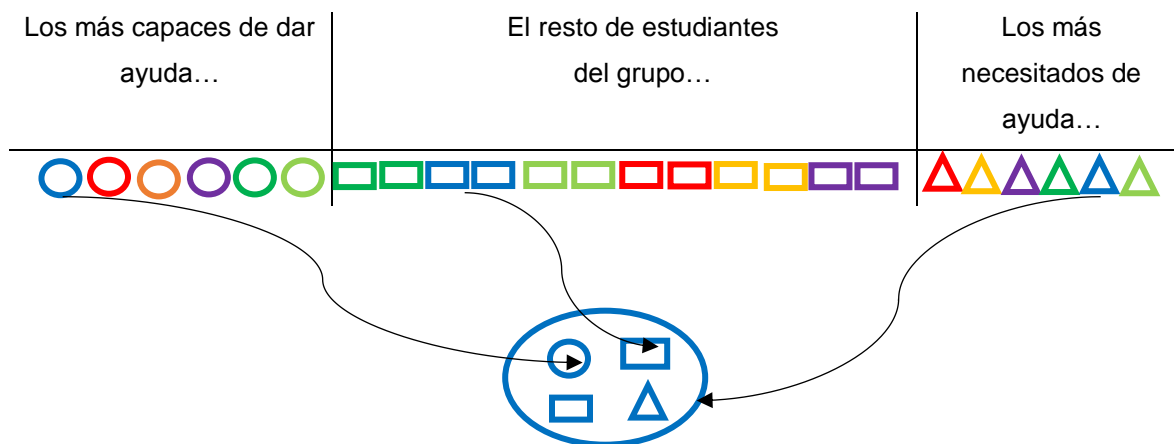
3.4.1. Composición y formación de los equipos de aprendizaje cooperativos.

En el aprendizaje cooperativo se plantea que los alumnos y las alumnas estén distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el maestro le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender. Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Como dice González (2000), el aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

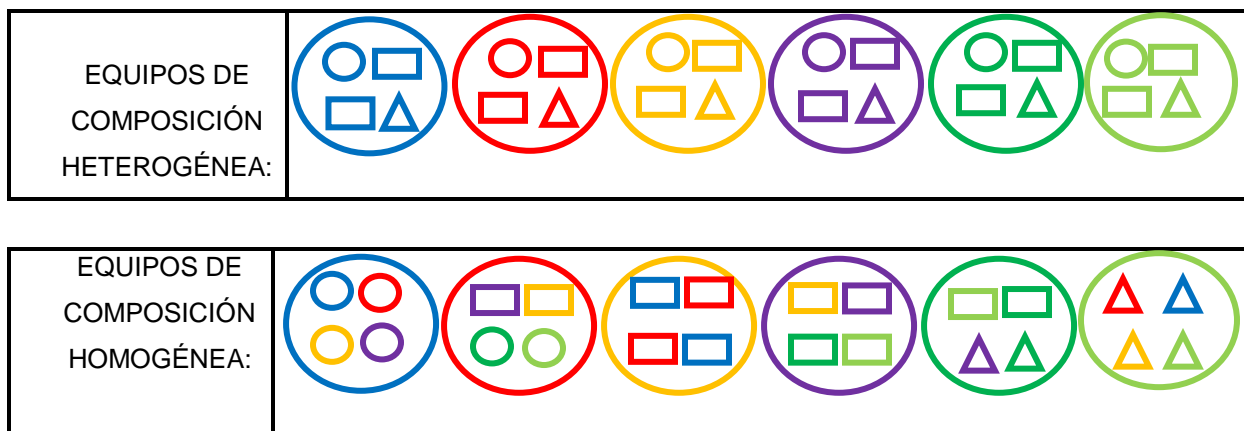
Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco. La composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir las características del grupo clase. En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un alumno tenga un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos, un rendimiento mediano, y otro alumno, un rendimiento más bajo. Para asegurar la necesaria heterogeneidad, lo más habitual es que sea el profesor el que distribuya a

los alumnos en los diferentes equipos, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Para ello puede ser útil la información obtenida a través de un test sociométrico. Una fórmula más simple que el sociograma es preguntar a los alumnos con qué tres compañeros les gustaría trabajar en la clase, con lo cual es posible identificar a los alumnos menos escogidos o a los que nadie ha elegido (Pujolàs, 2009, p. 31).

Como se puede observar en los esquemas 1 y 2, la composición de los equipos debe hacerse de forma tal que, todos los estudiantes se han tomados en cuenta a la hora de formar los equipos de trabajo, atendiendo a sus necesidades y habilidades. Para formar los equipos de composición heterogénea, hay que distribuir a los estudiantes del grupo clase en tres subgrupos:



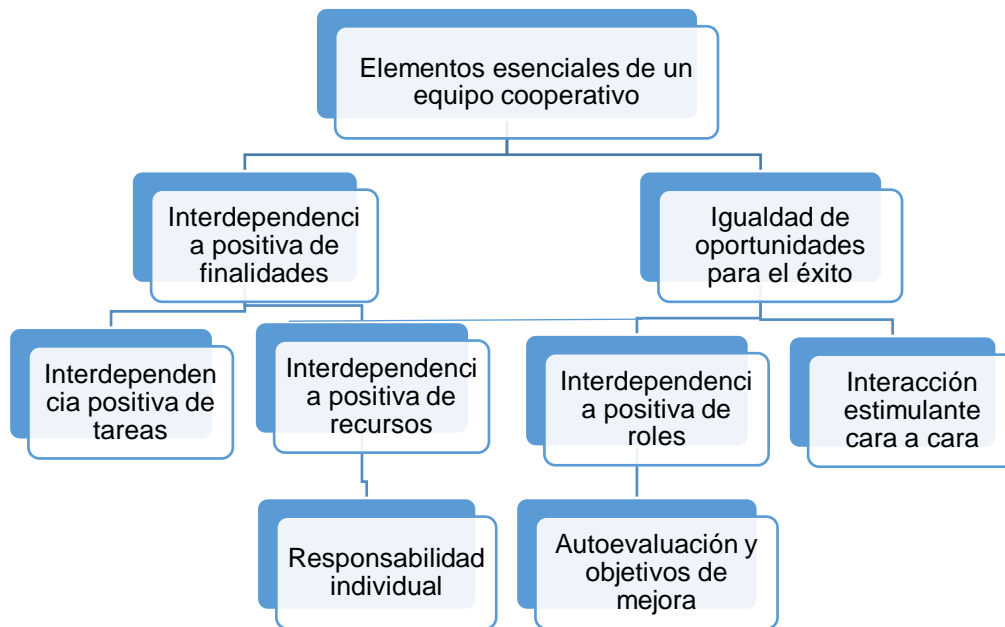
Esquema 1. Formación de los equipos.
Fuente: Pujolàs, 2009, p. 13.



Esquema 2. Formación de los equipos.
Fuente: Pujolàs, 2009, p. 14.

Otro elemento importante en los equipos, es determinar el grado de cooperatividad establecido. Como refiere (Pujolàs, 2009), para calcular el índice de calidad (y, por lo

tanto, el grado de cooperatividad de un equipo) se deberán tener en cuenta los distintos factores de calidad, a cada uno de los cuales le corresponde un “contrafactor” que denota una situación más negativa que la simple ausencia del factor correspondiente. Para que se dé el éxito en un aprendizaje cooperativo, es necesario, que se presenten diferentes elementos básicos en la interacción y el trabajo de cada uno de los participantes como lo muestra el esquema 3.



Esquema 3. Elementos de los equipos cooperativos.
Fuente: Pujolàs, 2009, p. 11.

Como lo refiere Pujolàs (2009), a lo largo de las distintas secuencias didácticas o proyectos. Se pueden llevar a cabo de forma paulatina algunas estructuras cooperativas simples, que facilitan la transformación de actividades fundamentalmente individuales (lectura de textos, preguntas abiertas a toda la clase, respuesta a un cuestionario, realización de ejercicios, resumen o síntesis del tema estudiado), en las cuales no hay ningún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos (equipos cooperativos) para fomentar y aprovechar al máximo la participación equitativa y la interacción entre los estudiantes en la realización de estas actividades, dentro de estas se encuentra la siguiente:

Lápices al centro: El profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el

equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión, y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Se determina el orden de los ejercicios.

Cuando un estudiante lee en voz alta su pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

Además de las estructuras simples anteriormente mencionadas, se encuentran estructuras cooperativas complejas, denominadas también técnicas cooperativas, como la siguiente:

Rompecabezas. Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Consiste en los siguientes pasos:

- Se divide la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio «subtema».
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.

- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un «grupo de expertos», donde intercambian la información, ahondan en los conceptos clave, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven "obligados" a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea.

3.5. Modelo de atención pedagógica a la diversidad: Proyectos de investigación en el aula.

La cotidianidad del aula muchas veces se vuelve la puesta en práctica de rutinas, que enmarcan nuestros procesos de enseñanza aprendizaje, es por ello, que si se requiere atender a la diversidad es indispensable dar un giro a estas, para ir más allá, de una enseñanza homogénea a una heterogénea, en donde el colectivo de nuestros alumnos sean atendidos con estrategias específicas y que además ellos interactúen y compartan sus saberes para enriquecerlos.

En la tabla 9, se presenta el proceso que se realizó para definir los intereses y la forma de intervención, que impactara en una nueva forma de enseñanza en el aula.

Tabla 9. Planteamiento pedagógico.

¿QUÉ QUIERO?	¿PARA QUÉ LO QUIERO?	¿POR QUÉ LO VOY A HACER?	¿CÓMO LO VOY A HACER?
Enseñar habilidades de pensamiento: Análisis, interpretación y argumentación, que permitan la participación / inclusión de los alumnos en su aprendizaje.	Para potencializar la equidad pedagógica.	Porque es importante responder a las necesidades de toda la población, por lo que se pretende favorecer la construcción de un aula inclusiva.	A partir de las técnicas del aprendizaje cooperativo.

Tabla 9. Fuente elaboración propia, con base a lo que se plantea trabajar en la intervención.

Existen diferentes modelos de atención pedagógica a la diversidad, que tienen como finalidad construir un aula excluyente donde se dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos con una atención individualizada y permitiendo la interacción entre todo el colectivo, entre estos modelos se encuentran: las unidades didácticas, los centros de aprendizaje, el trabajo por proyectos y los proyectos de investigación en el aula.

Con base a las necesidades del grupo, se decidió trabajar con los proyectos de investigación del aula. Como refiere López (2004), al aceptar que debe haber un cambio en las estrategias para atender a las necesidades de los alumnos, todos debemos ser partícipes del cambio, y este empieza en el pensamiento, los profesores, deben tener en cuenta que el currículo debe estar centrado en la resolución de problemas reales y cercanos a los alumnos, aunque esto conlleve a un problema de aceptación por parte de los profesores.

Es difícil aceptarlo porque su aceptación abre el camino a manifestar compromiso al conocimiento, a la comprensión y al respeto de la otra y del otro para que a través de esa otra u oro aquel profesorado aprenda, en primer lugar, a ser profesor o profesora, pero sobre todo a ser persona (López, 2004, p. 180).

Como dice López (2004), se requiere además un curriculum que ese centrado en las necesidades personales y contextuales de todos los alumnos, que lo lleven a construir estragáis, para familiarizarse con los contenidos y que los conocimientos adquiridos le sirvan para resolver problemas de su vida cotidiana y evitar que este centrad en contenidos declarativos. Este es el conocimiento que necesita la escuela para atender a la diversidad. Es por lo anterior, que se buscan diferentes formas de trabajo, que nos permiten a todos construir el aprendizaje. Los proyectos de investigación en el aula son una estrategia de intervención que permite una mejor estructuración de todo, la planeación, los contenidos, la organización del aula, la participación y la convivencia de todos los estudiantes, son un modo de aprender en colaboración en el aula.

Lo que se pretende con los “proyectos de investigación” es lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para “aprender a aprender”, tales como: búsqueda de información, planteamientos de problemas y explicación del mismo, el trabajo compartido y en equipo,

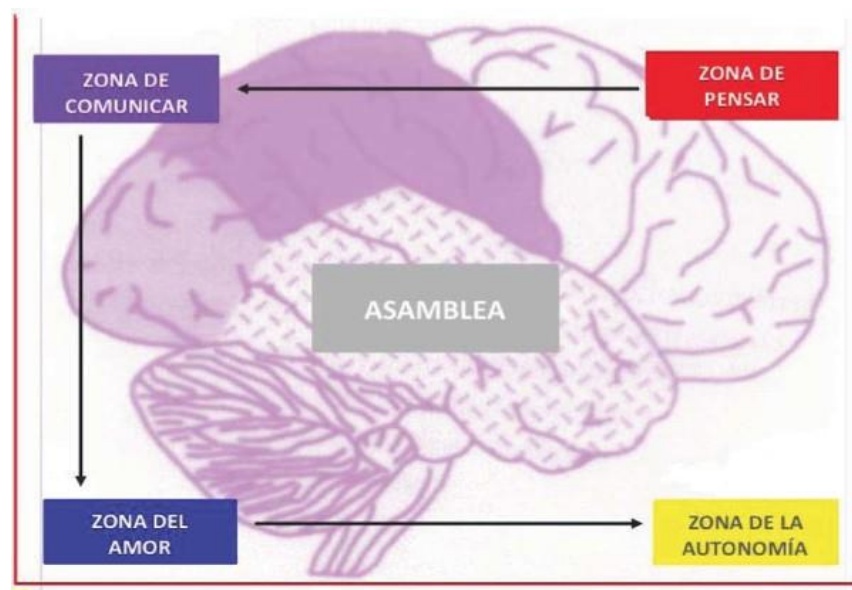
la comunicación a través de conferencias y la intervención, conocimiento y comprensión del entorno. Nos interesa el proceso, el saber, crear itinerarios mentales no el resultado (López, 2004, p. 182).

Los proyectos de investigación constituyen una forma de trabajar de forma cooperativa entre las familias y las escuelas. La investigación es la base del proceso de enseñanza aprendizaje. Que como lo indica López (2004), propician la integración teórica y práctica a través del desarrollo del propio proceso de indagación de la investigación, ya que se orienta al descubrimiento de lo que se va a aprender.

Según el tiempo que se dedique al conocimiento aprendido se pueden clasificar en: proyectos pequeños, su duración está entre dos y seis horas. Proyectos medianos, duran entre dos días y una semana y proyectos grandes, duran entre una semana y un trimestre.

Luria (1974), refiere que el cerebro es un sistema complejo y adaptativo, funciona en diferentes facetas y niveles a la misma vez, con la capacidad de adaptarse a las situaciones, mientras interactúa con el ambiente, por lo tanto el desarrollo humano depende de cuatro dimensiones (desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, desarrollo de la afectividad, desarrollo de la autonomía y del movimiento). Luria dirá que “el cerebro es el contexto”, y a partir de aquí el aula se hace coincidir con 4 zonas de desarrollo (como si el aula fuera un cerebro): como lo muestra el esquema 4.

- Zona de pensar: zona de desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos.
- Zona de comunicar: zona del desarrollo de lenguaje.
- Zona del amor: zona de desarrollo de la afectividad.
- Zona del movimiento: zona de desarrollo del movimiento y la autonomía.

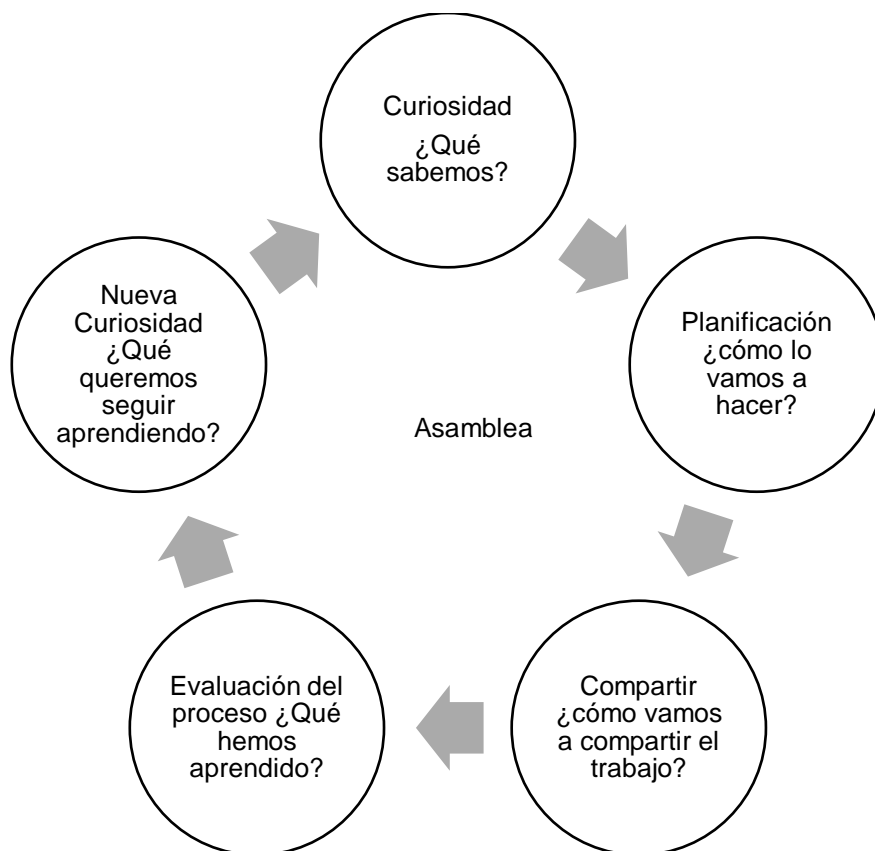


Esquema 4. El cerebro y sus zonas de Desarrollo y Aprendizaje.
Fuente: López, 2003, p. 87.

Como lo refiere Vygotsky (1973), el hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico-cultural; es moldeado por la cultura que él mismo crea; está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado.

Se considera el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, debido a que se parte de los conocimientos previos (nivel de desarrollo actual), que lleva al estudiante a establecer un proyecto en el que definirá estrategias y procedimientos, identifica su nivel de desarrollo potencial y al vincularse se produce el aprendizaje, es decir, la zona de desarrollo próximo.

En los proyectos de investigación en el aula, se parte de la curiosidad y de los conceptos que cada alumno y alumna tienen de un tema, se realiza una investigación compartida en cada uno de los equipos de trabajo, con lo que se lleva a una transformación del aula, tanto del tiempo como del espacio. Teniendo los siguientes elementos:



Esquema 5. Las fases de los proyectos de investigación.
Fuente: Elaboración propia a partir de López, 2004.

Con esta organización del modelo de atención, los proyectos de investigación en el aula, se pretende que cada alumno, logre un proceso lógico de pensamiento, tomando en consideración su pensar, sus emociones, a través del lenguaje que lo lleve a la autonomía de su aprendizaje.

Para los fines de este proyecto de investigación, y dadas las necesidades e intereses de los alumnos, se consideró necesario intervenir en primer momento en¹¹ la asignatura de historia, dado que los estudiantes mostraban iniciativa por realizar actividades diferentes que no fueran sólo las impuestas por el profesor, y se decidió esta materia, porque permite más la investigación, cabe mencionar que esta decisión se tomó en consenso con los alumnos. Una vez determinada la asignatura a intervenir en primer momento, se

¹¹ Se menciona en primer momento, porque en la medida de lo posible se continuó con la misma estructura de trabajo como lo marcan los proyectos de investigación.

diseñó el proyecto “Hacia el análisis, la síntesis y la argumentación del proceso histórico del Virreinato”, el cual fue dividido en 4 subproyectos, como se muestra a continuación.

3.6. Planificación.

A continuación se presentan la estructura del proyecto y los subproyectos que se llevaron a cabo.

PROYECTO: Hacia el análisis, la síntesis y la argumentación del proceso histórico del Virreinato.

TEMPORALIZACIÓN: 4 subproyectos de 3 sesiones cada uno; cada sesión de 50 minutos.

Tabla 10. Organización de los proyectos de investigación en el aula.

SUBPROYECTO	TEMPORALIZACIÓN.
1: Ubicación temporal y espacial del Virreinato de Nueva España.	Del 01 al 15 de Marzo de 2015
2: La sociedad y gobierno de la Nueva España.	Del 16 al 30 de Marzo de 2015
3: Las actividades económicas y paisaje de la Nueva España.	Del 16 de Abril al 29 de Abril de 2015
4: La Iglesia Novohispana.	Del 02 al 14 de Mayo de 2015

Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Tabla 11. Plan general de intervención.

ASIGNATURA: HISTORIA **POBLACIÓN:** 4º B DE PRIMARIA, 22 ALUMNOS

SUPUESTO DE INTERVENCIÓN: El análisis, la interpretación y la argumentación son habilidades de pensamiento que favorecen la construcción de los aprendizajes dentro de un aula inclusiva.
BLOQUE IV: La formación de una nueva sociedad: El Virreinato de Nueva España.
COMPETENCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • Comprende el tiempo y el espacio histórico. • Maneja información histórica. • Desarrolla una conciencia histórica para la convivencia.
COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA: <ul style="list-style-type: none"> • Valora la importancia del trabajo en grupo como fuente de desarrollo y fortalecimiento de los aprendizajes.
PROYECTO: Hacia el análisis, la síntesis y la argumentación del proceso histórico del Virreinato.
TEMPORALIZACIÓN: 4 subproyectos de 3 sesiones cada uno; de 50 minutos.

Fuente: Elaboración propia con base a López (2004).

Tabla 12. Planeación de acciones del subproyecto 1.

SUBPROYECTO 1: Ubicación temporal y espacial del Virreinato de Nueva España.	
COMPETENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Usa las convenciones (semana, mes, año, década, siglo, a.C. y d.C.) para describir el paso del tiempo y los periodos históricos. • Analiza, compara y evalúa diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. • Ubica acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establece su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general. 	
COMPETENCIA CONTRAHEGEMONICA:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla habilidades de pensamiento (análisis, interpretación y argumentación) que le permitan ser crítico y autónomo; Cuestionar y participar activamente en la toma de decisiones que potencialicen su aprendizaje individual y le lleven al reconocimiento de la diversidad y la inclusión para de esta manera repercutir en el desempeño grupal. 	
APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica la duración del virreinato aplicando los términos década y siglo y localiza el territorio que ocupó.	
NÚMERO DE HORAS: 3	NÚMERO DE SESIONES: 3

Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Tabla 13. Planeación de acciones del subproyecto 2.

SUBPROYECTO 2: La sociedad y gobierno de la Nueva España.	
COMPETENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende que las sociedades tienen características propias y están sujetas al cambio. • Analiza, compara y evalúa diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. • Describe, explica, representa y expresa sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información. • Analiza y discute acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes. 	
COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA:	
<ul style="list-style-type: none"> • Valora la importancia de los grupos que se conforman y comparten una identidad y lo relaciona con su vida cotidiana en el aula. Identificándola como una pequeña sociedad que requiere la participación y apoyo de todos sus miembros para fortalecer sus aprendizajes. 	
APRENDIZAJE ESPERADO: Distingue los grupos que conformaban la sociedad virreinal y la estructura de gobierno de Nueva España.	
NÚMERO DE HORAS: 3	NÚMERO DE SESIONES: 3

Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Tabla 14. Planeación de acciones del subproyecto 3.

SUBPROYECTO 3: Las actividades económicas y paisaje de la Nueva España.	
COMPETENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifique, describa y evalúe las diversas causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento o proceso. • Identifique lo que se transformó con el tiempo, así como los rasgos que han permanecido a lo largo de la historia. • Describa y establezca relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad, la política y la cultura en un espacio y tiempo determinados. • Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información. 	

COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA:	
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia del trabajo organizado como principio para un mejor desarrollo e inclusión de los grupos dentro de una sociedad. 	
APRENDIZAJE ESPERADO: Señala la importancia de las nuevas actividades económicas y los cambios que provocaron en el paisaje.	
NÚMERO DE HORAS: 3	NÚMERO DE SESIONES: 3

Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Tabla 15. Planeación de acciones del subproyecto 4.

SUBPROYECTO 4: La Iglesia Novohispana.	
COMPETENCIAS:	
<ul style="list-style-type: none"> Analice y discuta acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes. Ubique acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establezca su secuencia, duración y simultaneidad en un contexto general. Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera. Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. 	
COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA:	
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de respetar la diversidad de creencias dentro de una sociedad y la relaciona con el respeto que debe tener a cada una de las ideologías de los miembros de su grupo. 	
APRENDIZAJE ESPERADO: Identifica la influencia económica, social, política y cultural de la Iglesia novohispana.	
NÚMERO DE HORAS: 3	NÚMERO DE SESIONES: 3

Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Para lograr que la enseñanza aprendizaje que se brinda dentro de las aulas, de respuesta a la diversidad de los alumnos, se requiere comenzar por los espacios, se trata de renovar las prácticas, pero también el lugar donde se construye el aprendizaje, el cual no solo debe ser un espacio físico agradable y con condiciones óptimas como luz y materiales, entre otros, es ir más allá de un espacio tradicional, a un lugar donde el alumno construya en comunidad su conocimiento.

CAPÍTULO IV. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN AULA INCLUSIVA.

4.1. Organización del aula.

Es el momento de volver la mirada un poco atrás y concretizar cómo en la práctica diaria se ha tratado de dar respuesta a las inquietudes planteadas anteriormente de mi quehacer docente, ¿Con las actividades que se realizan en el aula se han cubierto las necesidades de los estudiantes? Es en este momento donde trato de replantear la forma en que he venido trabajando cada ciclo escolar, tratando de no seguir rutinas, evitar llenar y reproducir formatos. Es ante este análisis hecho de mi práctica y la contrastación con el modelo de proyectos de investigación en el aula propuesto en la intervención, que surge en mí una pregunta, ¿Sé planear? Este cuestionamiento, no es aislado, pues lo relaciono con las implicaciones que trajo consigo la puesta en práctica del modelo.

Una de estas implicaciones la identifiqué un día que caminé por el pasillo y observé el trabajo de los grupos que están cerca al que atiendo, todos en silencio, el salón donde se escuchaba más ruido y quizá la impresión a primera vista donde había más desorden era el de mi grupo, los estudiantes trabajando en el suelo, compartiendo sus materiales y organizando sus actividades. Este es el escenario que entreteje la intervención propuesta para atender a la diversidad en el aula de cuarto grado, grupo B del Instituto Pedagógico Siervo de la Nación.

Para la implementación de los proyectos de investigación en el aula con los estudiantes, se requirió previamente la sensibilización al trabajo cooperativo, por lo que una de las primeras actividades fue la observación de los videos “La carreta” y “El puente”¹² para tener un acercamiento a lo que implica, cuándo se presenta, qué facilita la cooperatividad y que la dificulta. Los alumnos se mostraron interesados y comentaban que la está muy relacionada con la solidaridad:

¹² Los videos pueden encontrarse en las siguientes direcciones de internet:
La carreta https://www.youtube.com/watch?v=pidhWGD-m_A
El puente <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItn3MM>

Fernanda: En el video de la carreta los señores primero no eran solidarios, no ayudaban y por eso se cansaban.¹³

Javier: Cuando todos se ayudaron terminaron más rápido.

Alejandra: Todos deben de ayudar.

Paulina: En el video del puente los animales grandes fueron egoístas y los pequeños les enseñaron que deben de ayudarse.

La observación de los videos permitió que los alumnos identificarán la importancia del trabajo en equipo, y sobre todo fue un primer acercamiento a la cooperatividad. Además de que en otras asignaturas que atiendo se estuvieron realizando distintas actividades en equipo. Utilizando en algunas ocasiones distribuciones al azar, como fue el enumerarse de uno en uno y agruparse los unos con los unos y así sucesivamente; en otras ocasiones se agruparon a partir de preferencias personales, por ejemplo sus caricaturas y programas de televisión favoritos. Actividades que evidenciaron que para los estudiantes es difícil romper con la estructura de trabajar siempre con los mismos compañeros, pues aún era común escuchar comentarios como:

Enrique: Trabajo por equipos sí.

Pero inmediatamente volteaban a ver a sus amigos, algunos como Enrique los llamaban, otros más no emitían comentarios pero también voltearon la mirada hacia ellos y los estudiantes que al finalizar eran los últimos en formar un equipo siempre eran los mismos.

Dadas estas situaciones, se hizo necesario llevar a cabo la distribución estratificada de los equipos de base, asegurando que en cada uno hubiera uno o dos estudiantes con ciertas características o BAP, tomando en cuenta sus habilidades, destrezas, enemistades entre otras.

¹³ De aquí en adelante se transcriben en forma de diálogos, las participaciones de los alumnos obtenidas del diario de campo.

Cuando se estabilizan los equipos los denominamos Equipos de Base, se convierten en las unidades básicas de distribución de los alumnos y las alumnas de un grupo clase. Ya no se trata de un equipo esporádico, formado para llevar a cabo en equipo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requieren. A medida que trabajan juntos, se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la interdependencia positiva de identidad (Pujolàs, 2009, p. 48).

Como se mencionó los equipos de base se agruparon de forma heterogénea, distribuyendo a los estudiantes en tres subgrupos, como se mostró en el esquema 1.

De tal forma que se obtuvieron cinco equipos con los 20 estudiantes de los 22 que forman el que grupo, cada equipo quedó conformado por cuatro niños.¹⁴ A pesar de que se venía trabajando en equipo, para algunos alumnos representó una forma al inicio complicada de organizarse, pues no estaban muy conformes con los estudiantes que eran parte del equipo:

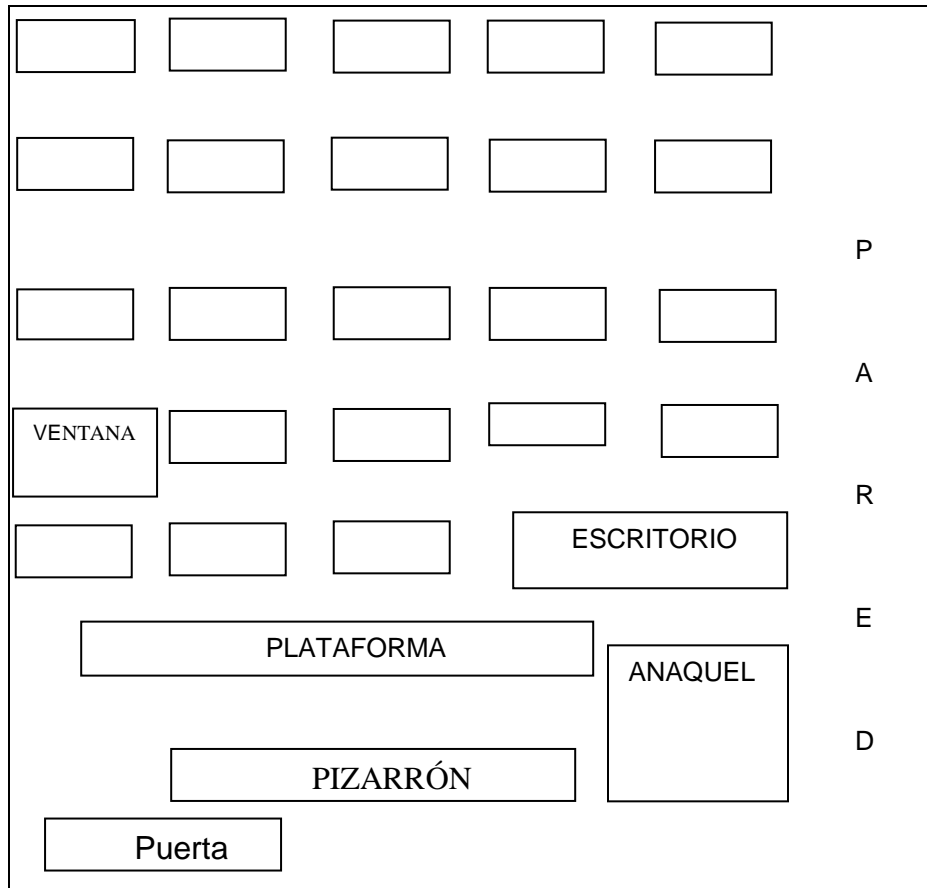
Javier: Pero maestra, ellos son muy lentos para trabajar.

Santiago: Nos podemos cambiar de equipo.

Parecía que estas expresiones de los alumnos evidenciaban un desinterés por la cooperatividad, dándole mayor importancia a la socialización, pero conforme avanzaron las sesiones se fueron escuchando cada vez menos estos comentarios.

Una vez teniendo conformados los equipos, un aspecto importante fue la distribución y organización en el salón, pues se trataba de ocupar todo el espacio posible, por lo que fue necesario como primera actividad iniciar modificando el escenario del aula. Dada la estructura del horario de clases, organizadas en sesiones de 50 minutos, donde el aula se comparte con los diferentes profesores extracurriculares que atienden el grupo, la mayoría de las ocasiones se encuentra organizada de forma lineal, como lo muestra el esquema 6.

¹⁴ Es importante aclarar que uno de los alumnos no estaba asistiendo debido a que sufrió un accidente y otro de los estudiantes faltaba con mucha frecuencia, sin embargo, más adelante se incorporaron a las actividades.



Esquema 6. Estructura del aula.
Fuente: Elaboración propia, con base a López (2004).

Como lo refiere López (2004), algunos profesores piensan que el acto de aprender es personal, por lo que, el espacio del aula debe ser individualista y aunque suelen sentarse en grupo, cada uno va descubriendo el conocimiento individualmente, sin la ayuda ni la influencia de sus compañeros. Lo que socializa entonces, son los asientos de las sillas de cada uno de los estudiantes, pero no su pensamiento, actitudes, inquietudes e interés y menos sus necesidades.

Para atender a la diversidad en el aula, se requieren facilitar algunas condiciones que permitan garantizar que lo planificado se lleve a cabo, contando con la autorización y participación de todos los involucrados; al mismo tiempo, es importante generar las posibilidades de que la estructura de la clase sea cooperativa y de esta forma, lograr los

beneficios que el aprendizaje cooperativo proporciona, de ahí que es necesario la organización del aula.

De acuerdo con López (2004), la importancia de la organización en el aula en una escuela de la diversidad está en entender, que el aprendizaje sólo se puede dar si los estudiantes intercambian experiencias, puntos de vista diferentes, son solidarios, establecen normas de convivencia entre todos, es decir, si se logra que se dé una comunidad de aprendizaje compartido, donde cada aula es un espacio cultural y público, en el que los profesores y los estudiantes se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera conjunta. Es por ello, que debe tratar de romperse con la estructura de trabajo lineal y tradicional en las aulas, permitiendo una mayor interacción con los estudiantes, crear ambientes donde se despierte el gusto y el interés por aprender.

Al realizarse actividades previas para organizar el trabajo con los equipos, se presentaron algunas dificultades, una de ellas fue el tamaño del salón, al querer los niños distribuirse y desplazarse con sus butacas se observó, que el espacio entre cada equipo era muy pequeño, no podían dejarse pasillos. Además de que los comentarios de los estudiantes respecto al mobiliario no se hicieron esperar:

Irma: Pero yo me llevo mi silla, porque luego la maltratan.

Mariana: No, te sientes aquí este es mi lugar.

El primer intento de organización del aula lo podemos ver en la fotografía 1. Como se observa el espacio para pasar y la distribución dentro de los equipos era mínima.



Fotografía 1. Organización del aula.

Ante tales circunstancias, se decidió entre todos hacer primero un círculo con el mobiliario, dejar el centro para que se distribuyeran los equipos y trabajar en el suelo, además de aprovechar la plataforma que se encuentra cerca del escritorio para que otro equipo pudiera ocuparlo:

Marcos: Maestra, su lugar también lo podemos ocupar.

Estas decisiones permitieron una organización del aula, que como refiere López (2004), es una forma de participación en las que son fundamentales los principios de igualdad, de respeto y de convivencia democrática. En la que las decisiones no son impuestas por el profesor y tampoco por una parte de los estudiantes, sino que se toman en conjunto y para beneficio de los participantes, convirtiendo el aula en un espacio donde se disfruta de la diversidad y el aprendizaje se traduce en una actividad placentera. Una vez que se establecieron los acuerdos para modificar el espacio, el escenario, al menos físico estaba listo, pues aún no sabíamos cómo se desarrollarían los proyectos.

Es así como una vez conociendo los beneficios y las dificultades que les podía dar el espacio, se logró la organización del aula, donde se terminó con una estructura lineal y

se vio como una posibilidad de construcción e interacción con los otros, en donde hasta el trabajo en el suelo les trajo gran satisfacción.

Una vez teniendo el aula lista, ya estaban las bases para la nueva forma de enseñanza y aprendizaje, el espacio físico es un buen comienzo, sin embargo, hay otros elementos importantes, para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, los materiales, las estrategias y la disposición, entre otros, que conllevan a que los estudiantes sean actores activos en este proceso, que comiencen a cuestionarse y cuestionar a los otros, que compartan, que se conozcan y reconozcan entre ellos, que indaguen y reflexionen para conjuntamente construir el aprendizaje. Donde no sólo se beneficien unos cuantos, sino todos los involucrados.

4.2 El análisis como habilidad de pensamiento que permite la reflexión y el encuentro con el otro.

La forma de construir los aprendizajes comenzaba a cambiar, empezando con las interacciones y escucha de los otros. Los estudiantes se observaban emocionados, antes de iniciar con el primer proyecto en la clase de historia, ellos querían siempre trabajar así:

Enrique: *Maestra, hay que trabajar en equipos.*

El momento de iniciar ha llegado, se observaban caras de emoción y también se escuchaban comentarios como el siguiente:

Marcos: *¡Ya hay que ver historia!*

Los alumnos ya distribuidos en los equipos de base, decidieron, sin estar indicado como actividad, elegir un nombre para sus equipos, teniendo así mayor motivación para trabajar y como lo refiere Pujolàs (2009), esto permite tener una identidad, utilizando distintos recursos como poner un nombre a su equipo y tener un logotipo, entre otros.

Sólo tiene sentido la escuela si en ella se comparten ideas y pensamientos, comportamientos, actitudes y vivencias. Las palabras son sentimientos. El lenguaje y las relaciones entre las niñas y los niños en el aula están cargadas de intencionalidad. Hay que enseñar a las niñas y a los niños a interrogar y a hablar, a pensar y a decir (López, 2004, p. 230).

Los estudiantes eligieron conjuntamente el nombre de sus equipos:

Sofía: Maestra podemos ponerles nombre a los equipos y nos da material para hacer un cartel.

Marcos: Vamos a escribir el nombre y una imagen que nos represente.

Santiago: ¿Lo podemos pegar en nuestras bancas?

Se les proporcionó el material para que hicieran sus carteles y lo pegaran en sus bancas, cada equipo tuvo la libertad de decidir el nombre, los colores a utilizar, las letras y las ilustraciones. Como se mencionó antes, a partir de buscar el nombre para los equipos, los estudiantes manifiestan la necesidad de una identidad y esto es un primer paso para reconocer que la nueva organización no solo del salón, sino de enseñanza y aprendizaje les era funcional.

Dentro del aula los alumnos y los profesores tienen en común intereses, necesidades, conocimientos e inquietudes propias de su edad y de su contexto, estos elementos son parte de la cultura compartida, que como lo refiere Touraine (2000), es la construcción del sentido universal de prácticas específicas. Los seres humanos compartimos una serie de significados que vamos construyendo a lo largo de la vida, formas de ver y representar el mundo que permean nuestras relaciones y formas particulares de ser, dentro de la escuela esto no es excepción, pues cada estudiante trae consigo un cúmulo de vivencias que le permiten interactuar con los demás, pero ya en la convivencia diaria, estas experiencias se entrelazan para dar paso a códigos culturales, compartidos.

En este caso, puede visualizarse desde el momento en que los estudiantes recuperan sus conocimientos y vivencias para decidir el nombre de su equipo, y elegir el logotipo

que los identifica. En la fotografía 2, se muestran algunos carteles que elaboraron los equipos.



Fotografía 2. Nombres de los equipos.

A continuación se presenta la estructura del primer subproyecto “Ubicación temporal y espacial del Virreinato de Nueva España” y posteriormente, se reflexiona la organización de las actividades y las intervenciones de los alumnos ante esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje siguiendo la estructura de los proyectos de investigación del aula.

Tabla 16.Subproyecto 1: Ubicación temporal y espacial del Virreinato de Nueva España.

PLANIFICACIÓN DE ACCIONES					
En el ámbito del pensar		En el ámbito del actuar			
Asamblea	Acción		Asamblea final		
PLAN DE ACCIÓN					
CURIOSIDAD	GENÉRICO (GRUPOS HETEROGÉNEOS)	ESPECÍFICO	EVALUACIÓN DEL PROCESO		NUEVAS CURIOSIDADES
<p>¿Qué sabemos? Que los españoles conquistaron el territorio de México Tenochtitlán y esto trajo cambios en toda la estructura del país.</p> <p>¿Qué queremos saber? ¿Cuáles fueron las causas externas e internas del nuevo periodo, surgido tras la Conquista de México-Tenochtitlán? ¿Cómo fue la organización espacial después de la Conquista?</p>	<p>LENGUAJE: Una vez ubicados en tiempo y espacio histórico, realizan un plan de acción por cada grupo de la forma en que trabajarán, organizando tiempos y recursos. Cada integrante expresa ideas para el trabajo y entre todos llegan a un acuerdo. Tomando en cuenta las habilidades de cada uno y también sus dificultades para el desarrollo del trabajo y de esta manera hacer ajustes en la organización y desarrollo de las actividades.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: ¿Qué vamos a hacer? Investigar en diversas fuentes (libro de texto de cuarto grado, libros de historia de México tomados de la biblioteca escolar, revisión de videos del Virreinato que elegirán en cada grupo). Definir los aspectos a tomar en cuenta en cada fuente de investigación: las causas, el tiempo y la distribución-</p>	<p>LENGUAJE: Alumnos que requieran realizar lecturas de forma individual. Alumnos que se les dificulta la escucha o expresión. Alumnos que requieran un material extra para entender el tema o aspecto investigado de forma individual. Alumnos que requieran corregir su ortografía.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: Señalar de forma clara y precisa a quién corresponde cada una de las partes de la investigación, tomando en cuenta los apoyos y recursos requeridos. Analizar y sintetizar la información obtenida en las investigaciones,</p>	<p>GENÉRICO: Participación grupal e individual en el desarrollo de las actividades. Apoyo de cada uno de los miembros del grupo para llevar a cabo las actividades. El plan de acción cubrió cada uno de los aspectos a revisar. (Causas, duración, espacio y extensión). Cumplimiento y desarrollo de cada una de las actividades propuestas. Análisis y síntesis de la información obtenida, y aplicación en la línea del tiempo y el mapa conceptual, así como su</p>	<p>ESPECÍFICO: 1.Mis conocimientos iniciales de la pregunta: ¿Qué es el Virreinato? 2.Información obtenida a través de la investigación individual. 3.Mis conocimientos obtenidos a través de la discusión y exposición grupal. Autoevaluación ¿Cómo fue mi desempeño? ¿Qué necesito para mejorar mi desempeño?</p>	<p>El Virreinato trajo consigo cambios internos en la organización y estructura de la sociedad y la forma de gobierno.</p> <p>¿Cuál fue la estructura del nuevo gobierno?</p> <p>¿Cómo estaba conformada la sociedad durante el virreinato?</p>

<p>¿Qué nombre le dieron los españoles al territorio conquistado? ¿Cuánto tiempo duró este periodo histórico y cómo se le conoce a este periodo?</p>	<p>extensión del territorio conquistado.</p> <p>AFECTIVIDAD: Establecer las normas en el grupo de trabajo para realizar las actividades. Participar y expresarse de forma tranquila y respetando su turno. Compartir y respetar materiales de consulta.</p> <p>AUTONOMÍA: Realizar una línea del tiempo para ubicar el establecimiento y desarrollo del virreinato y exponerlo a sus compañeros. Así como tomar nota de aspectos que pudieran encontrar en la búsqueda de información y que no hayan sido tomados en cuenta al realizar la planificación de actividades pero que tuvieran relación con la temática del Virreinato y que pudieran enriquecer su investigación, ya sea en este subproyecto o en los siguientes.</p>	<p>para elaborar un mapa conceptual. Argumentar su mapa conceptual a través de identificar las causas, consecuencias, tiempo y espacio del periodo estudiado. El docente verifica a través de preguntas de indagación qué y cómo está entendiendo y propone ayudas al alumno según sus necesidades. (Metacognición)</p> <p>AFECTIVIDAD: Cumplir las normas que se establecieron en el grupo Ser solidario y tolerante con sus compañeros.</p> <p>AUTONOMÍA: Utilizar la línea del tiempo y el mapa conceptual para comprender el tema. Aprender a escuchar y dialogar para tomar decisiones. Se responsabiliza de investigar lo que le corresponde.</p>	<p>exposición clara y argumentada.</p>		
--	---	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, con base en López, 2004.

Al iniciar con el trabajo del primer subproyecto: Ubicación temporal y espacial de Nueva España. La rutina del trabajo en filas y de la explicación del profesor se ha dejado atrás, ahora son ellos quienes estructuran el trabajo, el equipo de rápidos e inteligentes comienza la asamblea inicial:

Alejandro: Después de la conquista de México hubo muchos cambios como la organización social y la comida.

El equipo de geniales interviene:

Karla: Es como si los niños de sexto nos conquistan y nos cambian todo.

Jennifer: Cambiarían nuestra forma de vida.

Paulina: Eso vivió nuestro país porque dependía de España.

El equipo de paquiwater responde:

Enrique: Pero, por qué no, nos vamos a dejar.

Los estudiantes comienzan a expresarse y a argumentar sus participaciones, en primer momento con sus conocimientos previos, pues se encontraban en la asamblea inicial, pudo observarse que poco a poco, ellos se expresaban sin necesidad de dirigirlos, además de que trataban de escuchar las diferentes opiniones de sus compañeros, que cómo se puede percibir en el diálogo anterior, tenían algunas similitudes, pero también discernimientos, porque es importante tener claro que para poder discursar que escuchamos al otro y que valoramos la diversidad, no basta sólo con verlos, para decir que ya están incluidos, sino que necesitamos diferenciar entre las interpretaciones que podemos tener de una misma situación, reconocer que cada uno es un sujeto particular, y que no podemos decir que incluimos al otro al querer homogeneizarlo como refiere Touraine (2000), al hablar de una comunicación intercultural, el poder discernir las convergencias y divergencias entre las interpretaciones que culturas diferentes dan de los mismos documentos o los mismos acontecimientos.

Ante estas intervenciones de los estudiantes, mi respuesta no se hace esperar, e intervengo para decir que eso lo vamos a descubrir en este proyecto, y que lo que comentan sus compañeros son el ¿Qué sabemos?, ahora debemos analizar qué queremos saber del tema, y los estudiantes comienzan sus participaciones:

Sofía: *¿Cuáles fueron las causas externas e internas del nuevo periodo?*

Ximena: *¿Cómo fue la organización espacial después de la Conquista?*

Alejandra: *¿Por qué y qué nombre le dieron a nuestro país?*

Oswaldo: *¿Cuánto tiempo duró el Virreinato?*

Estas preguntas formaron parte de la etapa de curiosidad como lo marca la estructura de los proyectos de investigación del aula. El momento de iniciar con las actividades propuestas en el plan de acción llegó, como primera actividad revisaron la información que investigaron acerca de la ubicación temporal y espacial de Nueva España, aunque en la planificación de actividades se había propuesto revisar otras fuentes de consulta, por tiempo, en esta ocasión sólo se obtuvo la información del libro de texto, la cual cada equipo, leyó y analizó, identificando lo siguiente:

Rápidos e inteligentes: *La Conquista de México fue el 13 de Agosto de 1521, después se construyó una nueva ciudad.*

Curiosos: *Le cambiaron el nombre a nuestro territorio y se llamó Nueva España y fue el centro del comercio.*

Glamur: *Trajeron muchos productos de Europa, Asia y África, por ejemplo vino de Asia, telas como la seda de y esclavos de África. Hubo muchas epidemias, de viruela.*

Mariana: *Se acuerdan de que el año pasado a todos no dio varicela, es así como la viruela contagiosa y no podíamos venir a la escuela, así les paso a los mexicanos cuando llegaron los españoles.*

Irma: *El Virreinato duró muchos años, de 1535 a 1821.*

Una vez identificados los primeros acontecimientos, comenzaron a realizar una línea del tiempo, previamente se organizaron para llevar material que posteriormente se ocuparía en cada una de las sesiones, como cartulinas y papel bond, estuvieron de acuerdo en dejarlo en el salón, para poder ocuparlo cuando lo necesitaran. Además organizaban su información para elaborar un mapa conceptual en el cuaderno¹⁵. Sin fijarnos en la hora el tiempo se terminó.

En este subproyecto, el análisis, se da cuando los alumnos, obtienen la información detallada del Virreinato y reflexionan si sus argumentos iniciales son correctos, para ello acuden a los libros, a su investigación, preguntan e intercambian datos entre ellos, una vez hecho esto, plasman los conocimientos en su actividad, desde el inicio de cada sesión, los estudiantes, emiten sus participaciones teniendo en cuenta no sólo lo que obtienen de la maestra, sino que tienen la inquietud de revisar en casa, preguntan a sus padres y analizan los comentarios de los otros, de esta forma enriquecen su aprendizaje.

4.3. La argumentación, un elemento para la autonomía y la inclusión.

En la siguiente sesión terminaron su mapa conceptual y continuaron con la línea del tiempo, ahora el trabajo es diferente, en el suelo, se observan semblantes de alegría. Daniel un estudiante que falta constantemente y por periodos alargados no había asistido así que no tenía equipo de trabajo, por lo que el equipo de creativas lo invito a trabajar con ellas, sin persuadirlas para que lo hicieran.

Alejandra: Maestra como Daniel faltó puede trabar con nosotras.

Maestra: Si está bien niñas, hay que explicarle lo que han trabajado.

Fernanda: Daniel mira ya casi terminamos de hacer la línea del tiempo y vamos a exponer, ven para que te expliquemos.

¹⁵ Es importante no perder de vista que la intervención se realizó dentro de la asignatura de historia, por lo que, se trabajaban dos productos uno para que los alumnos expusieran en clase y otro en el cuaderno.

Daniel inició el trabajo muy emocionado y a pesar de interactuar poco en clases esta vez estaba muy participativo. Esta acción que realizaron las niñas, muestra un pequeño pero significativo paso para la inclusión. Que como afirma Arnaiz (2002), Incluir, significa ser parte de, formar parte del todo. Para hablar de que incluimos a alguien no solo basta con decirlo y con permitirle la entrada, es importante hacerlo participe de lo que se trabaja, que opine y actúe.

Los estudiantes continuaron sus actividades, pero una vez más el tiempo se terminó, sus productos estaban listos pero faltaban las exposiciones y el horario marcaba otra asignatura:

Maestra: Chicos la clase se ha terminado, debemos guardar todo y continuar la siguiente sesión.

Enrique: No maestra, queremos seguir, de una vez terminamos, ya está nuestra línea del tiempo, queremos exponerla.

Al principio al escuchar estas palabras, aún me parecía difícil romper con una estructura lineal, me ocupaba en atender las necesidades de los estudiantes, pero no podía dejar de preocuparme por cumplir con los horarios y tiempos establecidos, analizando esta situación no puede dejar de relacionarla con la evaluación inicial que se realizó para llevar a cabo la intervención.

Al hacer la evaluación para identificar barreras en el grupo, que como lo menciona Echeita (2004), las barreras de aprendizaje y la participación son las dificultades que el alumnado encuentra y que impiden su aprendizaje y participación en condiciones de igualdad, pude visualizar que una de las principales barreras no la tenían los estudiantes si no que la tenía yo, y era el no tener las estrategias para atender a los niños que terminan primero sus actividades y privilegiar un aprendizaje individualista, es decir las barreras se encontraban en mi práctica¹⁶. Pero ahora con la intervención pude darme

¹⁶ Ver capítulo 2.

cuenta de que otra de las barreras, era mi preocupación por cumplir con el tiempo escolar.

Cuando escuché el comentario de Enrique acerca de seguir trabajando y exponer la línea del tiempo, primero pensé que sí, pero después que no, porque teníamos que respetar el horario, finalmente decidí que sí, así que realizaron sus exposiciones, aunque se utilizó tiempo de otra asignatura. Decisiones como la anterior no fueron fáciles, pues día a día trato de analizar mi práctica y fortalecer aspectos que permitan la mejora de ésta, pero aún persisten discursos y actitudes de las cuales se derivan prácticas excluyentes, como es el caso de algunos comentarios al respecto del trabajo de los estudiantes:

Maestra: Muy bien chicos pero traten de no hacer ruido.

A veces pareciera que me sigue preocupando más el mantener un grupo callado que estudiantes que aprendan e interactúen entre ellos para enriquecer su aprendizaje. Es por ello que se hace necesario entonces un cambio de paradigma, para no seguir repitiendo rutinas y dar un paso hacia adelante en la atención a la diversidad, pero al mismo tiempo retroceder dos.

Un paradigma no es solo un instrumento en las manos del orden dominante, sino igualmente la construcción de defensas, críticas y movimientos de liberación. Es una forma particular de apelación a una figura u otra de lo que yo denomino el sujeto y que es la afirmación de formas cambiantes de libertad y de la capacidad de los seres humanos para crearse y transformarse individual y colectivamente (Touraine, 2000, p. 17).

A pesar de las prácticas excluyentes reproducidas en la educación y que manifestamos dentro de las aulas, no podemos decir que no puede hacerse nada, que es como luchar contra corriente, porque de esa forma sólo reproducimos moldes. Un nuevo paradigma requiere reconstruirnos y transformar nuestras prácticas, olvidarnos de que no se puede y luchar por conseguir esa utopía que cada vez nos llevara a más acciones que

impulsaran una nueva forma de vivir. Finalmente los alumnos expusieron, como se muestra a continuación:¹⁷



Fotografía 3.Exposición de la línea del tiempo del primer Subproyecto.

Con la exposiciones se terminó el primer subproyecto, es importante destacar que como lo indican los proyectos de investigación en el aula, una de las funciones del profesor, es dar las ayudas a los alumnos que así lo requieran, al iniciar con la intervención, fue complicado lograr esta finalidad, pues de primera instancia pareciera que los estudiantes estaban tan organizados que ya no era necesaria mi presencia, por lo que en una ocasión pensé que ese tiempo podría aprovecharlo para realizar otras actividades, como calificar

¹⁷ Como se mencionó anteriormente los equipos quedaron conformados por cuatro integrantes, sin embargo en las fotografías, podemos observar dos equipos de tres y uno de cinco, esto es debido a la inasistencia de algunos niños, ese día.

libretas, pero después entendí que yo era parte de nueva forma de trabajo sólo que ahora no era quien dirigía las sesiones, sino que tenía que prestar esas ayudas, primero observando el trabajo y la organización de los equipos, identificando si habían dificultades para llevar a cabo las actividades tanto cognitivas como afectivas, así que poco a poco se fue dando ese proceso y caminaba entre los equipos observando su trabajo e interviniendo cuando era necesario.

Dado que la intervención se realizó atendiendo uno de las asignaturas, era importante evaluar si los estudiantes habían adquirido el aprendizaje esperado para este contenido, por lo que se desarrolló una rúbrica de evaluación, donde los niños verificaron sus avances. En este instrumento los alumnos consideraron sus conocimientos iniciales, mencionados en la asamblea inicial, el análisis de la información obtenida con su investigación y finalmente lo que aprendieron también a través de la elaboración de sus trabajos y la exposición al grupo. Realizaron una autoevaluación, indicando ¿Cómo fue su desempeño?, ¿Qué necesitan para mejorar su desempeño?

Para cerrar la sesión se revisaron las nuevas curiosidades, es decir, las ideas para trabajar el siguiente Subproyecto:

Mariana: El Virreinato cambio muchas cosas en nuestro país, desde la comida, los trabajos, todo.

Al realizar la planeación de la intervención un aspecto muy importante a considerar fueron las competencias contrahegemónicas, que para esta sesión eran, que el desarrollo de habilidades de pensamiento les permitiera a los estudiantes, ser críticos, autónomos y que los llevara al reconocimiento de la diversidad y la inclusión para de esta manera repercutir en el desempeño grupal, que con los ejemplos descritos anteriormente, se observa un camino para el reconocimiento de los otros. A continuación se presenta la estructura del subproyecto 2.

Tabla 17. SUBPROYECTO 2: La sociedad y gobierno de la Nueva España.

PLANIFICACIÓN DE ACCIONES					
En el ámbito del pensar			En el ámbito del actuar		
Asamblea		Acción		Asamblea final	
PLAN DE ACCIÓN					
CURIOSIDAD	GENÉRICO (GRUPOS HETEROGÉNEOS)	ESPECÍFICO	EVALUACIÓN DEL PROCESO		NUEVAS CURIOSIDADES
<p>¿Qué sabemos? Que los españoles introdujeron cambios que transformaron la estructura y organización de nuestro país.</p> <p>¿Qué queremos saber? ¿Cómo estaba conformada la sociedad durante el Virreinato? ¿Cuál eran las ventajas y desventajas de pertenecer a los diferentes grupos sociales? ¿Por qué se le dio el nombre de Virreinato? ¿Quién fue el primer virrey de la Nueva España?</p>	<p>LENGUAJE: Comentan si continúan con la forma de trabajo establecida en la sesión anterior de acuerdo al desempeño que tuvieron como grupo, y tomando en cuenta las habilidades de cada integrante y las dificultades observadas en el subproyecto anterior, realizan los ajustes necesarios y organizan los tiempos y recursos.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: ¿Qué vamos a hacer? Investigar cómo se desarrolló la nueva sociedad, los grupos que se conformaron y la nueva forma de gobierno que se estableció. Como primer paso se hará la lectura del libro de texto, dividido en secciones a cada miembro del grupo. A través de la técnica “El rompecabezas”. Complementar su investigación con información de los otros libros de consulta.</p> <p>AFECTIVIDAD: Analizar y discutir si se están respetando las normas establecidas para el diálogo y</p>	<p>LENGUAJE: Alumnos que requieran mayor información para comprender el tema. Alumnos que se les dificulte la organización de la información. Alumnos que se les dificulta la escucha o expresión. Alumnos que requieran corregir su ortografía.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: Analizar la información investigada siguiendo con la técnica del rompecabezas. Sintetizar la información obtenida, para elaborar un cuadro comparativo de los grupos sociales según la estructura de la pirámide social de la nueva España</p>	<p>GENÉRICO: Participación y compromiso grupal e individual para llevar a cabo la técnica del rompecabezas y dar así estructura a las demás actividades propuestas.</p> <p>Exponer y presentar ante el grupo el tríptico y el cuadro comparativo de los grupos sociales y la estructura del gobierno.</p>	<p>ESPECÍFICO: 1.Mis conocimientos iniciales de la pregunta: ¿Cómo se conformaron los grupos sociales en la Nueva España? 2.Información obtenida a través de la investigación individual. 3.Mis conocimientos obtenidos a través de la discusión y exposición grupal. Autoevaluación ¿Cómo fue mi desempeño? ¿Qué necesito para mejorar mi desempeño?</p>	<p>Los españoles trajeron costumbres, tradiciones e introdujeron nuevos productos a nuestro país, que modificaron las actividades de los habitantes:</p> <p>¿Cuáles fueron las principales actividades económicas en la Nueva España?</p> <p>¿Qué cambios se generaron al paisaje durante el periodo del Virreinato?</p>

	<p>la participación de cada miembro del grupo, identificando las necesidades que se estén presentando. Tanto individuales como grupales.</p> <p>AUTONOMÍA: Rescatar las notas que obtuvieron en la observación del video en el subproyecto anterior y vincular las que tengan relación con la sociedad y forma de gobierno del Virreinato. Analizar la información encontrada hasta el momento en la investigación. Dividirse y exponer un grupo social e integrar la información para elaborar un tríptico de los grupos sociales.</p>	<p>Identificando las ventajas y desventajas que tenía cada uno en la distribución de funciones y actividades. Analizar la información para organizar aquella con relación a las actividades del gobierno según España y Nueva España.</p> <p>AFFECTIVIDAD: Cumplir los acuerdos a los que se llegaron para el cumplimiento de cada actividad, procurar ser solidario y tolerante con los compañeros para favorecer la construcción de los aprendizajes.</p> <p>AUTONOMÍA: Aprender a escuchar y dialogar para tomar decisiones. Responsabilizarse de investigar lo que le corresponde y esforzarse por comprender los contenidos, así como buscar las ayudas que llegara a requerir.</p>			
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en López 2004.

Llegó el momento de realizar el segundo Subproyecto: La sociedad y gobierno de la Nueva España. Para iniciar los estudiantes sentados en sus butacas reflexionaban, para realizar la asamblea inicial el ¿Qué sabemos?:

Marcos: *Los españoles cambiaron la organización de nuestro país.*

¿Qué queremos saber?

Alejandra: *¿Cómo estaba conformada la sociedad durante el Virreinato?*

Paulina: *¿Cuál eran las ventajas y desventajas de pertenecer a los diferentes grupos sociales?*

Aylen: *¿Por qué se le dio el nombre de Virreinato?*

Oswaldo: *¿Quién fue el primer virrey de la Nueva España?*

Una vez identificado el que querían saber, se establecieron los acuerdos para el ¿Qué vamos a hacer?, cada equipo determinó, investigar en el libro de texto y libros de consulta, acerca de la historia de México, el cómo se desarrolló la nueva sociedad, los grupos que se conformaron y la forma de gobierno que se estableció. Primero se decidió dividir el subproyecto en dos, pues era mucha información:

Aylen: *Maestra porque no vemos primero los grupos sociales y después el gobierno, porque es mucho.*

Así lo hicieron, pues si hablamos de autonomía y argumentación los estudiantes no sólo deben opinar respecto a los contenidos, sino también tomar decisiones que impliquen ser independientes, de esta forma no se seguirán reproduciendo formas tradicionales de enseñanza, es decir la visión que los alumnos tiene la escuela también debe de cambiar, porque así se sentirán más motivados.

La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal [...] debe entrar en lo que constituye una parte importante de la responsabilidad de los alumnos [...] tiene una función de educación, que consiste en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual (Touraine, 2000, p. 277: 280: 281).

Ante los cambios que se han derivado de la modernidad, se han perdido los vínculos que nos permiten reconocernos como sujetos individuales, autónomos, responsables, somos vistos ahora como medios para obtener un beneficio, desafortunadamente, estas prácticas se llevan a cabo dentro de las escuelas y generan un desequilibrio en el desarrollo personal de cada persona, sin el cual no es posible el reconocimiento por el otro.

Una de los motivos que impulsaron a esta intervención fue un desinterés por parte de algunos estudiantes en las clases, a los cuales la escuela no ha tratado como sujetos, pues se sienten desmotivados:

Esteban: Es que a mí no me gusta la escuela y ya no quiero trabajar con mis compañeros tampoco.

Es ante estos comentarios, que es importante preguntarse qué se ha hecho para que el estudiante haya perdido el interés, y más bien qué se puede hacer para que cambie su opinión. Es por ello que dentro de cada sesión, se ha tratado de escuchar a los estudiantes y permitir que sean ellos quienes construyan sus aprendizajes.

Continuando con la sesión, la lectura del libro de texto, se realizó a través de la técnica el rompecabezas, cada equipo fraccionó la información del libro, de tal forma que cada integrante tuviera un subtema, que se encargó de leer, una vez terminada su lectura, los estudiantes buscaron a los otros niños que habían leído el mismo fragmento que ellos y se agruparon esporádicamente, es decir formaron un equipo de expertos en ese subtema. Al inicio les pareció difícil, pero después se emocionaron al interactuar con sus otros compañeros.

Oswaldo: No entiendo, nos vamos a cambiar de equipo, y qué vamos a hacer.

Javier: *Oswaldo, tienes que compartir lo que leíste con otros niños que leyeron lo mismo que tú, que fácil.*

Ya dentro de los equipos esporádicos, comentaron que habían entendido de su subtema, compartieron sus ideas y anotaron palabras clave que sintetizaron de la información:

Mónica: *La sociedad virreinal se formó al inicio por tres grupos indígenas españoles y africanos.*

Jennifer: *Pero no vivían juntos, los españoles no se juntaban con los indígenas”.*

Enrique: *Eran malos, los maltrataban.*

Paulina: *Les pagaban muy poco.*

Sofía: *Sí en el libro dice que a los esclavos, sus dueños los hacían trabajar mucho para recuperar lo que pagaron por ellos.*

Santiago: *Los españoles empezaron a convivir con todos, los indígenas y los esclavos, y con el tiempo la convivencia dio origen al mestizaje y a las castas.*

Daniel: *Qué es eso.*

Mariana: *Se juntaban se casaban iuuu y sus hijos se llamaban así.*

Paulina: *Los hijos de un español y una indígena eran llamados mestizos, y los de un español y una africana mulatos.*

Irma: *Pero no todos recibían el mismo trato.*

Emiliano: *Los españoles eran llamados peninsulares y tenían mejor trabajo.*

Mariana: *Los indígenas y mestizos trabajan en las calles vendido animales, comida frutas.*

Una vez analizada la información regresaron a su equipo, elaboraron un cuadro comparativo de los grupos sociales según la estructura de la pirámide social de la Nueva España. Realizaron un tríptico de los grupos sociales y la estructura del gobierno, para lo cual una de las ayudas que requirieron fue material para ilustrar su pirámide, pues a algunos estudiantes se les dificultaba dibujar.

Fernanda: *Maestra, no nos salen los dibujos, qué podemos hacer.*

Se les proporcionó, impresiones de cada uno de los grupos sociales, para que apoyaran su actividad. Nuevamente el tiempo se terminó, así que recogieron sus materiales, los guardaron, para continuar la siguiente sesión.

En la siguiente clase, terminaron de realizar su pirámide social, cada vez se organizaban con menos dificultad, les emocionaba mucho pasar por equipos a explicarla, como lo muestran las siguientes fotografías:



Fotografía 4.Exposición del producto del segundo subproyecto.

En la siguiente sesión continuaron con la nueva estructura del gobierno en Nueva España, organizados en cada equipo, a través de la misma técnica el rompecabezas sintetizaron su información de la siguiente forma:

Ximena: *El rey era la máxima autoridad en Nueva España.*

Fernanda: *Pero no estaba aquí, vivía en España.*

Sofía: *En 1535 el rey nombró a un virrey que era su representante aquí.*

Paulina: *Se formó un consejo de indias, que se dedicaba a hacer las leyes.*

Irma: *También había una casa de contratación de Sevilla, regulaba el comercio, ellos decían quién podía vender y quién no.*

Aylen: *El virrey era el representante directo del rey.*

Enrique: *Si el primero fue Antonio de Mendoza.*

Emiliano: *También había audiencia, procuraban la justicia.*

Ximena: *Los gobernadores, administraban los reinos.*

Alejandro: *Finalmente había un cabildo o ayuntamiento ellos resolvían problemas políticos, judiciales, repartían las tierras y cobraban los impuestos.*

Sofía: *Maestra ¿Qué es un ayuntamiento no entiendo?*

Maestra: *Un ayuntamiento es como lo que conocemos a hora como la presidencia municipal.*

Mariana: *Si como el papá de Alejandro que quiere ser presidente municipal.*

Alejandro: *Sí. Mi papá, quiere gobernar el municipio donde vivimos.*

Después de realizar sus argumentaciones acerca del nuevo gobierno, realizaron un cuadro identificando cada forma de gobierno. Con la revisión de este contenido, se finalizó el Subproyecto 2. Era momento de realizar la evaluación, por lo que los estudiantes encontraron:

Paulina: *Que los españoles formaron nuevos grupos sociales, pero no todos tenían los mismos privilegios.*

Aylen: *En la Nueva España hubo modificaciones a la forma de gobierno, y algunas continúan hasta ahora, como los ayuntamientos, que nosotros conocemos como presidencias municipales.*

Finalmente realizaron su autoevaluación. Para cerrar la sesión se revisaron las nuevas curiosidades, es decir las ideas para trabajar el siguiente Subproyecto:

Fernanda: *Ahora vamos a ver que los españoles trajeron costumbres, tradiciones y nuevos productos a nuestro país, como el arroz.*

Oswaldo: *También animales.*

Jennifer: *¿Cuáles fueron las principales actividades económicas en la Nueva España?*

Santiago: *¿Qué cambios se generaron al paisaje durante el periodo del Virreinato?*

Llegó el momento de iniciar el subproyecto3: Las actividades económicas y paisaje de la Nueva España, la estructura de éste se muestra a continuación y posteriormente el desglose de cada una de las actividades, así como la experiencia de los alumnos.

Tabla 18. SUBPROYECTO 3: Las actividades económicas y paisaje de la Nueva España.

PLANIFICACIÓN DE ACCIONES					
En el ámbito del pensar			En el ámbito del actuar		
Asamblea	Acción		Asamblea final		
PLAN DE ACCIÓN					
CURIOSIDAD	GENÉRICO (GRUPOS HETEROGÉNEOS)	ESPECÍFICO	EVALUACIÓN DEL PROCESO		NUEVAS CURIOSIDADES
<p>¿Qué sabemos? La nueva estructura de la sociedad y el gobierno modificaron las actividades económicas en la Nueva España.</p> <p>¿Qué queremos saber? ¿Cuáles fueron las principales actividades económicas desarrolladas en la Nueva España?</p> <p>¿Qué cambios dejó en el paisaje el desarrollo de esas actividades económicas?</p> <p>¿De qué forma beneficio la tecnología para el desarrollo y los cambios producidos en la Nueva España?</p>	<p>LENGUAJE: Expresar las dificultades y aciertos obtenidos hasta el momento en el desarrollo de los subproyectos y realizan los ajustes necesarios para continuar el trabajo.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: ¿Qué vamos a hacer? Investigar las actividades económicas con más auge durante el Virreinato. Darán una lectura por cada grupo de trabajo del libro texto y demás libros de consulta. Una vez realizada la lectura individual, el análisis de la información se realizará a través de la técnica lápices al centro.</p> <p>AFECTIVIDAD: Analizar y discutir si se están respetando las normas establecidas para el diálogo y la participación de cada miembro del grupo, identificando las necesidades que se estén presentando. Tanto individuales como grupales.</p>	<p>LENGUAJE: Alumnos que requieran materiales extras para la comprensión de la información. Alumnos que requieran realizar algún otro tipo de organizador para analizar y comprender la información. Alumnos que se les dificulta la escucha o expresión. Alumnos que requieran corregir su ortografía.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: A partir del collage que realizaron analizar y relacionándolo con la información obtenida en la lectura, dividirse cada una de las actividades económicas desarrolladas durante el Virreinato y exponerla al grupo. Dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles fueron los motivos del intenso</p>	<p>GENÉRICO Apoyo de cada uno de los miembros del grupo para llevar a cabo las actividades. Participación grupal e individual.</p> <p>Cumplimiento y desarrollo de cada una de las actividades propuestas.</p> <p>Análisis y síntesis de la información obtenida, y aplicación en el collage y el mapa conceptual, así como su exposición clara y argumentada.</p>	<p>ESPECÍFICO 1.Mis conocimientos iniciales de la pregunta: ¿Cuál fue el desarrollo económico durante la Nueva España?</p> <p>2.Información obtenida a través de la investigación individual</p> <p>3.Mis conocimientos obtenidos a través de la discusión y exposición grupal.</p> <p>Autoevaluación: ¿Cómo fue mi desempeño? ¿Qué necesito para mejorar mi desempeño?</p>	<p>Durante el Virreinato hubo instituciones como la iglesia que tuvieron gran influencia, en las actividades sociales y culturales de la Nueva España.</p> <p>¿Qué papel jugó la iglesia en el desarrollo cultural y social de la Nueva España?</p>

	<p>Y realizar los ajustes necesarios.</p> <p>AUTONOMÍA: Comprometerse con la lectura individual, para después retomarla en la discusión grupal. Identificar los productos introducidos por los españoles que dieron origen a nuevas actividades económicas y posteriormente realizar un collage.</p>	<p>crecimiento económico de la Nueva España? Analizar la información para argumentar su respuesta. Construir un mapa conceptual identificando cada una de las actividades económicas desarrolladas en la Nueva España. El docente verifica a través de preguntas de indagación qué y cómo está entendiendo y propone ayudas al alumno según sus necesidades. (Metacognición)</p> <p>AFECTIVIDAD: Verificar que se cumplan las normas que se establecieron en el grupo con sus compañeros y que se esté trabajando en un ambiente de armonía y cooperación.</p> <p>AUTONOMÍA: Se apoya en el collage y el mapa conceptual para comprender el tema. Aprende a escuchar y dialogar para tomar decisiones y contribuir a su desarrollo individual y grupal.</p>			
--	---	---	--	--	--

Fuete: Elaboración propia, con base en López 2004.

Da inicio a la asamblea inicial, el ¿Qué sabemos?:

Javier: La nueva estructura de la sociedad y el gobierno modificaron las actividades económicas en la Nueva España.

¿Qué queremos saber?

Mariana: ¿Cuáles fueron las principales actividades económicas desarrolladas en la Nueva España?”

Ximena: ¿Cómo cambio el paisaje?

Alejandra: ¿De qué forma beneficio la tecnología para el desarrollo y los cambios producidos en la Nueva España?

Durante las siguientes sesiones de trabajo parecía observarse más interacción entre los equipos. Sin embargo, esta sesión, no inicia como las anteriores, era el último día de clases antes de salir de vacaciones de semana santa, y los estudiantes se encontraban ya sin ganas de trabajar en general en todas las asignaturas, el desarrollo de la sesión fue lento y muy cansado para todos. Desde la organización del espacio, dado que primero era revisar la información de los contenidos a trabajar y después la elaboración de los productos. Era como si de repente ya no quisieran trabajar en equipo y todo regresara a lo individual. En el equipo de glamour, fue más visible esta actitud, sobre todo por el comportamiento y comentarios de Mariana, que no quería ni siquiera moverse de su lugar, ni hacer nada.

Mariana: Yo no quiero trabajar con ellos porque no voy a respetar lo que dicen, además no voy a mover mis cosas, porque este es mi lugar y no quiero irme con ellos, ellos tienen que venir a trabajar aquí, si quieren. Yo no quiero mover mi banca si quieren ustedes deben acercarse yo no me muevo.

Irma: Maestra mire a Mariana quiere trabajar sólo donde ella diga.

Le recordé a Mariana la importancia del trabajo en equipo y la convivencia dentro de él, así como también sus compañeros le hicieron comentarios como:

Oswaldo: *Mariana porque no quieres trabajar con nosotros te estamos esperando.*

Mariana estaba muy renuente, así que sus compañeros decidieron darle tiempo para que reflexionara y decidieron trabajar sin ella, hasta que fue la misma estudiante que se acercó a ellos y llegó a un acuerdo para seguir trabajando:

Irma: *Mariana mira, llevamos avanzado el mapa conceptual, sólo nos falta organizar la información para el collage.*

Estas expresiones nos vuelven a una estructura de trabajo individual, en el tiempo en el que ahora vivimos es muy común ver que nos sentimos y actuamos como individuos racionales, pero nos olvidamos del otro o caemos en el extremo contrario de no hacer respetar nuestra individualidad. En las aulas muchas veces es posible observar que los estudiantes caen en el extremo de olvidarse de sus compañeros, o nosotros como docentes nos olvidamos de nuestros estudiantes. La actitud de Mariana es un ejemplo de ello, que quería imponer su punto de vista olvidándose de los demás. Vivimos juntos pero sólo porque compartimos un espacio. *“Cuando estamos juntos, no tenemos casi nada en común, y cuando compartimos unas creencias y una historia, rechazamos a quienes somos diferentes de nosotros”* (Touraine, 2000, p. 10).

Es tan común escuchar en nuestro discurso que debemos ser una sociedad democrática, unida y cuando tenemos la oportunidad de manifestarnos nos separamos, emitimos juicios y no luchamos por un objetivo, estamos juntos pero a la vez separados y en nuestras escuelas pasa lo mismo no hay una unidad ni un trabajo cooperativo, el aula no es la excepción, no hay vínculos entre los estudiantes.

La primera acción de este subproyecto, fue investigar las actividades económicas con más auge durante el Virreinato, una vez realizada la lectura individual, el análisis de la información fue a través de la técnica lápices al centro. Para lo cual se les dieron a los estudiantes las siguientes preguntas, que tenían que analizar y responder, para organizar su información, ¿cuáles fueron las principales actividades económicas durante el

Virreinato?, ¿cuáles fueron las principales plantas que trajeron los españoles?, ¿Qué animales trajeron los españoles y cuáles eran sus usos?, ¿Cuál fue la actividad económica más importante?, cada estudiante se hizo cargo de una pregunta, busco la respuesta en sus fuentes, libros de consulta y de texto, y una vez que ya tenían sus respuestas, la comentaban al equipo, sin hacer uso de lápices o cualquier otro material.

El tiempo de la sesión se terminó, las vacaciones llegaron y los estudiantes, descansaron por un tiempo de sus actividades escolares. Al regreso los estudiantes se observaban más animados y emocionados para continuar el trabajo, la última sesión habían revisado su información, pero no terminaron, y por el tiempo que ya había pasado, hubo necesidad de volver a leer la información, para reestructurar el trabajo y poder tener así la información sintetizada a través de la técnica lápices al centro:

Santiago: Las principales actividades económicas durante el Virreinato, fueron la agricultura, la minería, la ganadería y el comercio.

Sofía: También hubo productos mexicanos, que no cambiaron, como fue el maíz, que aún lo seguimos consumiendo.

Irma: Los animales que trajeron los españoles, fueron, el caballo, la res, la mula, las ovejas, la cabra, el cerdo y las gallinas.

Jennifer: La minería se convirtió en la actividad más importante, se obtenía oro y plata, de las minas de nueva España, se obtenían valiosos metales que exportaban a Asia y Europa.

Sandra: En la ganadería el caballo fue uno de los animales traídos por los españoles que más influyó en la vida cotidiana, era utilizado en torneos y como transporte de lujo.

Miguel: Además los productos se distribuían interna y externamente, uno de los lugares que más se utilizaba para exportar los productos era el puerto de Veracruz.

Con esa información, realizaron su mapa conceptual, posteriormente elaboraron un collage. Que más tarde expusieron al grupo. Como cada sesión, al finalizar comentaron las nuevas curiosidades para trabajar el siguiente subproyecto:

Mónica: ¿Qué papel tuvo la iglesia en el desarrollo cultural y social de la Nueva España?

Para el último subproyecto: La Iglesia Novohispana, los estudiantes se observaban, más unidos y contentos con la forma de trabajar, ya era cada vez más fácil la organización, con menor dificultad compartían sus materiales y escuchaban a sus compañeros sin importar que no fueran de su equipo o sus amigos. Aunque cómo se ha venido mencionando construir un aula inclusiva, es un proceso que requiere una labor constante y una filosofía de vida, en donde es importante la congruencia del discurso y las acciones. *“La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características, personales, psicológicas o sociales”* (Arnaiz, 2002, p. 17).

Para hablar de una atención a la diversidad es importante que los alumnos sean recibidos y atendidos en la escuela, pero sobre todo requiere que los alumnos sean respetados con todo lo que la palabra implica; respetar sus opiniones, sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Se presenta a continuación la estructura del cuarto subproyecto:

Tabla 19. SUBPROYECTO 4: La Iglesia Novohispana.

PLANIFICACIÓN DE ACCIONES					
En el ámbito del pensar			En el ámbito del actuar		
Asamblea		Acción		Asamblea final	
PLAN DE ACCIÓN					
CURIOSIDAD	GENÉRICO (GRUPOS HETEROGÉNEOS)	ESPECÍFICO	EVALUACIÓN DEL PROCESO		NUEVAS CURIOSIDADES
<p>¿Qué sabemos? Los españoles no solo impusieron una nueva forma de gobierno, también transformaron ideología de la población.</p> <p>¿Qué queremos saber?</p> <p>¿Cuál fue la influencia de la iglesia en el gobierno de la nueva España?</p> <p>¿Qué papel jugó la iglesia en el desarrollo educativo y cultural de la población?</p> <p>¿Cuál era la forma de castigo a los que no</p>	<p>LENGUAJE: Reflexionan y comentan acerca del desempeño de cada miembro del grupo y deciden si continúan con la forma de trabajo establecida en la sesión anterior de acuerdo al desempeño que tuvieron como grupo, y tomando en cuenta las habilidades de cada integrante y las dificultades observadas en el subproyecto anterior, realizan los ajustes necesarios y organizan los tiempos y recursos, tomando en cuenta la temática a trabajar.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: ¿Qué vamos a hacer? Investigar cuál fue la función de la iglesia en la Nueva España, qué tipo de religión impusieron los españoles a los mexicanos y cuáles eran las consecuencias de no profesar esa religión. Dar lectura a los libros de apoyo y al libro de texto.</p>	<p>LENGUAJE: Alumnos que requieran mayor información para comprender el tema. Alumnos que se les dificulte la organización de la información. Alumnos que se les dificulta la escucha o expresión. Alumnos que requieran apoyo en la elaboración de guiones para su entrevista. Alumnos que requieran corregir su ortografía.</p> <p>PROCESOS COGNITIVOS: Analizar la información obtenida a través de las entrevistas, identificando las fiestas que se celebran, cuales son de origen</p>	<p>GENÉRICO Participación grupal e individual en el desarrollo de las actividades. Apoyo de cada uno de los miembros del grupo para llevar a cabo las actividades</p> <p>Cumplimiento y desarrollo de cada una de las actividades propuestas.</p> <p>Análisis y síntesis de la información obtenida a través de la investigación apoyándose de las entrevistas. Exposición de la información obtenida..</p>	<p>ESPECÍFICO 1.Mis conocimientos iniciales de la pregunta: ¿Qué papel desempeño la iglesia en el desarrollo cultural social, así como su influencia en la actualidad?</p> <p>2.Información obtenida a través de la investigación individual</p> <p>3.Mis conocimientos obtenidos a través de la discusión y exposición grupal. Autoevaluación: ¿Cómo fue mi desempeño? ¿Qué necesito para mejorar mi desempeño?</p>	<p>Los mexicanos cansados del maltrato por parte de los españoles buscan nuevas formas de desarrollo.</p>

<p>profesaban la religión católica?</p>	<p>Diseñar una entrevista para investigar de qué forma la religión influye en el aspecto social, cultural y educativo de las personas.</p> <p>AFECTIVIDAD: Analizar y discutir si se están respetando las normas establecidas para el diálogo y la participación de cada miembro del grupo, identificando y realizando los ajustes de acuerdo las necesidades que se estén presentando. Tanto individuales como grupales.</p> <p>AUTONOMÍA: Realizar una o más de una entrevista para obtener información acerca de la iglesia, así como analizar y discutir la información. Realizar una lista de las fiestas, tradiciones y costumbres de su comunidad e investigar desde cuando se llevan a cabo, identificando las de origen Novohispano Discutir acerca de las fiestas que conocen y cómo influye la iglesia para su preservación.</p>	<p>Novohispano y que cambios se han registrado en ellas en el transcurso del tiempo. Analiza la información obtenida de cuáles eran los castigos en la Nueva España por no ser de la religión católica.</p> <p>AFECTIVIDAD: Cumplir las normas que se establecieron en el grupo Ser solidario y tolerante con sus compañeros.</p> <p>AUTONOMÍA: Utiliza la información de sus entrevistas para enriquecer sus aportaciones al grupo. Aprende a escuchar y dialogar para tomar decisiones. Responsabilizarse de investigar lo que le corresponde.</p>			
---	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, con base en López, 2004.

¿Qué queremos saber?

Jennifer: *¿Cuál fue la influencia de la iglesia en el gobierno de la nueva España?*

Paulina: *¿Qué papel tuvo la iglesia en la educación?*

Enrique: *¿Cómo castigo a los que no creían en la religión católica?*

¿Qué vamos a hacer?

Aunque en el diseño de la intervención se tenía planeado realizar una entrevista para investigar de qué forma la religión influye en el aspecto social, cultural y educativo de las personas, debido al tiempo no se llevó a cabo y los estudiantes decidieron sólo investigar la influencia de la iglesia en aspectos culturales, económicos y políticos durante el Virreinato y cómo interviene en nuestra actualidad.

De la síntesis que realizaron, expresaron lo siguiente:

Ximena: *Los reyes tenían un permiso del Papa y controlaban todos los asuntos de la iglesia.*

Santiago: *La iglesia con el dinero que juntaba de las limosnas, creó muchas escuelas y orfanatos.*

Sandra: *La gente era muy religiosa.*

Fernanda: *Hacían fiestas que relacionaban con las actividades del campo y salían con sus imágenes a la calle.*

Irma: *Si ahora todavía se hacen, en Enero es la fiesta de la iglesia.*

Paulina: *¿Cómo se llama?*

Irma: *San Vicente Mártir y sale mucha gente con el santo a las calles.*

Oswaldo: *También se creó el tribunal de la Santa inquisición ¿Qué era eso?*

Marcos: *Ellos castigaban, a quienes se alejaban de la iglesia, y a los que se dedicaban a la hechicería, como a las brujas.*

Daniel: *Existieron las brujas.*

Alejandra: *No las personas que utilizan hechizos.*

Finalmente los estudiantes realizaron su autoevaluación.

Con este subproyecto se terminó el proyecto de hacia el análisis, la síntesis y la argumentación del proceso histórico del Virreinato, los alumnos se mostraban cada vez más participativos y cooperativos con sus compañeros, tanto que siempre querían trabajar con la misma forma de organización.

Cada día que pasaba los estudiantes, estaban más interesados por realizar las actividades, pero eso no solo lo mostraban en el interés de terminar sus clases si no en su forma de expresarse, argumentado la importancia de aprender de forma cooperativa y sin la necesidad de que la maestra fuera quien comenzara la clase:

Alejandra: *Maestra deberíamos trabajar siempre así.*

Paulina: *Si maestra si quiere nosotros empezamos y usted termina de revisar las tareas.*

Estos argumentos de los estudiantes dejaban claro que la nueva forma de enseñanza aprendizaje, no solo les era funcional en el aspecto cognoscitivo, sino que también en lo social y emocional, como ellos mismos lo fueron expresando a lo largo de las distintas sesiones y actividades, se escucharon, se desesperaron, se solidarizaron y esto les permitió que se reconocieran, atendiendo así a las necesidades e intereses de todos, no solo de unos cuantos, se dieron la oportunidad de interactuar, trabajar y compartir con los otros, de ir más allá de su grupo de amigos. Estos elementos son la base que nos permite construir un aula inclusiva, donde no se trata de que sobrevivan lo más fuertes, sino todos y haciendo del aprendizaje cooperativo una forma de trabajo en la que todos salen beneficiados.

4.4. Impacto de la cooperatividad, en el desarrollo de la construcción de un aula inclusiva.

Retomando el elemento de la nueva forma de organización que para los alumnos fue muy importante ya que querían que en todas sus asignaturas se trabajara así, y dado que se realizó una intervención a través de la estrategia de mediación pedagógica de aprendizaje cooperativo, es necesario revisar el grado de cooperatividad presentado por el grupo, durante la realización del proyecto.

Una cosa es que un equipo de trabajo o todo un grupo clase tenga la cualidad (el atributo, la característica...) de cooperativo, y otra es que este atributo sea de calidad, de forma que un determinado equipo o grupo se corresponda bien a aquello que se espera de él precisamente porque tiene el atributo de cooperativo (Pujolàs, 2009, p. 16).

Como lo refiere la cita anterior, es importante que la cooperatividad del grupo sea de calidad, es decir, valorar si en el grupo es eficaz o no, de esta forma el aprendizaje cooperativo rendirá frutos.

Como se mencionó en el capítulo 3, para calcular el grado de cooperatividad, existen una serie de factores de calidad, que pueden ir asociados a un contrafactor. La presencia o la ausencia de estos factores y contrafactores pueden hacer que aumente o disminuya la calidad y por consiguiente la eficacia del trabajo en equipo.

Tabla 20. Los factores de calidad y su correspondientes contrafactores que se han considerado para determinar el grado de cooperatividad.

Factor	Contrafactor
<p>Interdependencia positiva de finalidades En general, los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado, como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades.</p>	<p>Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo “triunfe”), sino que se esfuerza para que su equipo “fracase” (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).</p>
<p>Interdependencia positiva de roles El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes roles a ejercer para que el equipo funcione. Además se han especificado con claridad cuáles son las funciones que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un rol determinado.</p>	<p>Más allá de que se hayan determinado estos roles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un rol negativo que dificulte todavía más el buen funcionamiento de su equipo.</p>

<p>Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)-, se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en la realización del trabajo, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.</p>	<p>Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a qué se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro el equipo en este aspecto).</p>
<p>Interacción simultánea Los miembros del equipo interactúan, hablan antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...</p>	<p>Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a “copiar” lo que hacen los demás...</p>
<p>Dominio de las habilidades sociales básicas Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...</p>	<p>Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.</p>
<p>Autoevaluación como equipo Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.</p>	<p>Hay alguien dentro el equipo que de una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla.</p>

Fuente: Pujolàs, 2009, p. 19.

Si estos seis factores o contrafactores se presentan en un equipo de aprendizaje cooperativo de base, y en función del grado o nivel con qué se den, el grado de cooperatividad será más o menos elevado.

Se les aplicó a los alumnos una escala para medir estos factores y contrafactores de cooperatividad, que han sido enlistados en las categorías como lo muestra la tabla No.21. Es importante mencionar que se aplicó solo a 18 de los 21 alumnos con los que se realizó el proyecto, debido a sus inasistencias.

Tabla 21. Análisis del instrumento de cooperatividad.

Categoría	Ítems	Nunca	A veces	Siempre	Análisis de cooperatividad
Estructura de la actividad	Trabajo solo, sin fijarme en lo que hacen los demás.	8	5	5	Se observa que el grupo está en proceso de dejar individualismo y preocuparse por el trabajo del otro, para construir un aprendizaje cooperativo que apoye su aprendizaje.
	Termino mis actividades aunque mis compañeros no terminan sus actividades.	11	5	2	
	Cuando tengo dudas, cuento con el apoyo de mis compañeros.	1	5	12	
	Trabajo en equipo para apoyar mi aprendizaje.	0	3	15	
	Cuando termino mis actividades apoyo a mis compañeros que no han terminado.	1	6	11	
	Comparto mis conocimientos con mis compañeros.	1	11	6	
	Comparo mi trabajo con el de mis compañeros.	7	9	2	
Interdependencia positiva	Propongo actividades e ideas.	1	6	11	Aunque la mayoría del grupo manifiesta que va en camino hacia un trabajo más cooperativo, es importante mencionar, que se sigue observando aún ese individualismo que no permite del todo la interacción con el otro.
	Organizo el equipo para facilitar las actividades.	0	11	7	
	Ayudo a mis compañeros.	0	4	14	
	Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito.	2	8	8	
	Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo.	0	5	13	
	Conozco las tareas que hay que hacer y lo hago.	0	5	13	
Segmento de actividad	Durante las clases la profesora se dedica principalmente a explicar contenidos.	13	0	5	Aunque prevalece el trabajo cooperativo aun aspectos que permiten observar que hay segmentos de la actividad donde prevalece el trabajo individual.
	La profesora inicia tarde las clases.	15	3	0	
	La profesora sale del salón durante la clase.	17	1	0	
	Durante las clases puedo hacer sugerencias para entender o complementar los temas o las actividades.	1	4	13	
	La mayoría de las actividades las realizo en forma individual.	5	12	1	
	Durante las clases me dedico sólo a escuchar lo que dice la profesora.	11	4	3	
	Hay momentos en los que no se realizan actividades	14	2	2	

	de aprendizaje durante las clases.				
	Durante las clases la profesora recompensa al que termina primero o participa más.	12	5	1	
	La profesora me informa acerca de los propósitos de las actividades.	0	1	17	
	Suele haber distractores durante las clases.	6	8	4	
	Durante las clases me dedico principalmente a trabajar por equipo.	2	10	6	
Construcción de significado	Sé hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a mis compañeros.	7	5	6	Aún prevalece dificultad por el reconocimiento del otro al no hacer críticas constructivas que no permiten una interacción y comunicación.
	Acepto las críticas y las tomo en cuenta.	0	11	7	
	Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías.	0	8	10	
Relaciones psicosociales	Saludo a mis compañeros.	1	3	14	Se manifiesta un ambiente de cordialidad
Factores negativos	Impongo mi punto de vista, de forma que las actividades tienen que realizarse como yo digo.	12	4	2	La mayoría del grupo manifiesta tener control de los factores negativos que permiten una mejor convivencia que reditúa en la mejora de su aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, con base al instrumento aplicado.

De acuerdo al análisis de las preguntas planteadas, se observa que el grupo está en proceso de dejar el individualismo y preocuparse por el trabajo del otro, para construir un aprendizaje cooperativo que apoye su aprendizaje.

El desafío inicial para el cuidado del otro supone, entonces la deconstrucción, de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber, acerca del otro de esos dispositivos racionales y teóricos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también con entender cómo la mirada del otro, cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (Skliar, 2008, p.18).

Aunque la mayoría del grupo manifiesta que va en camino hacia un trabajo más cooperativo, es importante mencionar, que se sigue observando aún ese individualismo que no permite del todo la interacción con el otro. Aún hay aspectos que permiten

observar segmentos de la actividad donde prevalece el trabajo individual y la dificultad por el reconocimiento del otro al no hacer críticas constructivas que no permiten una interacción y comunicación.

Se observan aciertos y desaciertos, en lo que vamos construyendo con los estudiantes, de acuerdo a Pere Pujolàs (2006), se pudieron observar beneficios que el aprendizaje cooperativo conlleva, replantear la didáctica basada en la personalización de la enseñanza, la autonomía de los estudiantes y la cooperación entre pares, se puede observar ese camino para la posibilidad de seguir construyendo un aula inclusiva, sin embargo, como se observa en la tabla 20, aún están presentes los seis contrafactores, interdependencia positiva de finalidades, roles y tareas, interacción simultánea, dominio de las habilidades básicas y autoevaluación como equipo, en menor intensidad, pero siguen presentes, debido a que los alumnos muestran resistencia por una estructura cooperativa, si hay avances, sin embargo, es un proceso que debe seguir atendándose para que ellos mismos así como piden una nueva forma de organización del aula, sean quienes sin indicaciones en todas sus clases propicien el aprendizaje cooperativo.

Si bien no se utilizó ningún instrumento para medir el desarrollo de las habilidades de pensamiento de base cognitiva, los alumnos describen el trabajo que realizaron en la asignatura de historia:

Me gusto trabajar es una forma diferente, todos participamos, nos escuchamos, investigamos, compartimos materiales, aprendimos más, porque lo hicimos nosotros entre todos, nos peleamos, nos enojamos pero finalmente terminamos aprendiendo, si pudiera cambiaria todas las clases así. Son más divertidas, me gustó mucho (*E, Santiago, Dc, 04-2015*).¹⁸

Es una camino para seguir construyendo aulas inclusivas donde los estudiantes utilicen procedimientos, aprendan a resolver conflictos, se cuestionen, analicen reflexionen y argumenten no solo sus participaciones sino que además confronten su enseñanza.

¹⁸ (E, Santiago, Dc, 04-2015), Donde E es estudiante y Dc es porque fue tomado del diario de campo.

CONCLUSIONES

Realizando un panorama general del sujeto que de acuerdo a los planes y programas vigentes en nuestras escuelas estamos formando, nos damos cuenta de la importancia de que los estudiantes sean críticos, autónomos, que analicen, argumente y cuestionen los contenidos que revisan, que sean ellos quienes estructuren su proceso de enseñanza aprendizaje, pero dicha enseñanza no sea fraccionada e individual, sino que el alumno, deconstruya su imagen individualista y competitiva y volteé la mirada hacia los otros que son parte de sus entornos, con quienes construye su identidad, que se dé cuenta que ese un ser autónomo e independiente pero dentro de un contexto social determinado, en donde las interacciones con los otros lo enriquecen, no puede dejar de sentirse alterado por aquellas personas que lo rodean. Es aquí donde nuestro papel como docentes es favorecer, ese desarrollo de habilidades de pensamiento en una visión cooperativa, donde los estudiantes se vean como parte de una misma unidad.

La educación inclusiva en nuestro país debe dejar de ser un tema de discurso, tiene que seguir avanzando, como una práctica en marcha, que no se detenga por acciones que parecieran que no puede darse la inclusión, y nosotros como docentes no debemos perder de vista que así como los alumnos se deconstruyen, nosotros también debemos hacerlo y no dejar que nuestras prácticas arraigadas no nos permitan mirar al otro.

Para lograr una transformación en las escuelas, en las aulas, se requiere que los alumnos sean críticos, que argumenten sus participaciones, que se involucren activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

El presente proyecto de intervención, buscó contribuir a la creación de un aula inclusiva, en donde los alumnos se involucraran más en su aprendizaje, fueran creativos y buscaran innovar, que no únicamente se quedaran con lo que se les da, si no que ellos mismos tuvieran la iniciativa de buscar otras alternativas para aprender y no lo hicieran solo a través de un aprendizaje individual, donde no solo socializaran sus butacas, si no ellos mismos, que les permitiera conocer y reconocerse como un grupo, que comparte

toda una cultura, se escucharan, se entendieran, se apoyaran, se reconocieron como otros y con los otros.

Contrastando lo que reflexione como planteamiento del problema y haciendo el análisis ahora con la intervención llevada a cabo, encontré que efectivamente el trabajo era con una estructura totalmente individualista en el aula, mi preocupación más por el tener un aula sin ruido, tratando de dar más atención a algunos alumnos, descuidaba a otros, y eso no permitía el contacto entre ellos, la solidaridad, la convivencia y menos la cooperatividad. Por lo que era una maestra que se preocupaba más por darles a los alumnos, sin saber si lo que les impartía era realmente lo que ellos necesitaban, al dejar en sus manos su aprendizaje, no solo se favoreció la interacción entre ellos, si no que permito, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, pues ellos tenían que desarrollar las actividades, se planteaba el contenido y eran ellos quienes lo desarrollaban, daban la ideas, analizaban, discutían y argumentaban y aun cuando tenían algo plasmado lo podían cambiar si ya no estaban de acuerdo o si encontraban otras opciones.

Por lo anterior, puedo concluir, que la respuesta a la pregunta de intervención planteada en el capítulo 2, ¿Cómo lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo que permitan la construcción de un aula inclusiva y la participación de los alumnos de cuarto grado grupo “B” en su propio aprendizaje?, es a través de dejar en los alumnos la responsabilidad de su aprendizaje, que ellos construyan y deconstruyan sus ideas, que comparen, compartan, innoven y cooperen en el aprendizaje, solo así planteándoles retos, ellos desarrollaran sus habilidades de pensamiento, se trata entonces de ceder la batuta a los alumnos, y apoyarlos monitoreando sus actividades, fortaleciéndoles y motivándolos para que lo hagan.

En cuanto a los propósitos de la intervención, puedo decir que el desarrollo de habilidades de pensamiento como lo vimos en la intervención es un elemento importante para la creación de aulas inclusiva, debido a que, cuando los alumnos analizan, sintetizan y argumentan, van más allá de una estructura lineal y requieren la cooperación del otro

para compartir y confrontar sus puntos de vista. Por lo que, si analizamos el supuesto de intervención, plasmado en el capítulo 2: El análisis, la interpretación y la argumentación son habilidades de pensamiento que favorecen la construcción de los aprendizajes dentro de un aula inclusiva, podemos concluir que estas habilidades de pensamiento, si favorecen los aprendizajes y es un punto de partida para construir aulas inclusivas, sigue pendiente, sin embargo, se plasmaron los cimientos para construirla y un siguiente reto es el no únicamente en una escuela, si no en más escuelas, que como dice López (2006), si se puede alumnos juntos diferentes, es posible solo hay que abrir los espacios para que nuestros alumnos convivan y se apoyen mutuamente, pero también es importante iniciar con el ejemplo del adulto.

Una de las dificultades en esta intervención, es que se tenía planeado realizar un segundo proyecto para el bloque 5, sin embargo debido a las fechas de evaluación de final de ciclo y por ser una institución privada las evaluaciones internas y actividades no lo permitieron, sin embargo un punto importante fue, la organización social del aula que por lo menos en mis clases no se perdió y la estructura de los equipos tampoco, por lo que el aprendizaje cooperativo siguió llevándose hasta el final de ciclo escolar, el trabajo de las zonas como lo marca López (2004), quedo establecido de tal forma, que los alumnos se apoyaban y compartían no solo materiales, si no ideas plasmadas desde las asignaturas, hasta actividades realizadas durante los homenajes que nos correspondían.

Otra dificultad encontrada, fue que los alumnos pedían para todas sus asignaturas, la organización del aula, como se mencionó en el capítulo 2 se trata de una escuela particular, por lo que, el grupo es atendido entre la maestra y otros docentes que imparten materias extracurriculares como música, computación, inglés, danza y pintura, por lo que no a todos los maestros les parecía esa forma de organización, cuando yo dejaba al grupo con otro maestro que le correspondía, al regresar ya los encontraba sentados de forma lineal, y teníamos que mover todo nuevamente.

Por eso, considero importante realizar actividades de sensibilización con los docentes y el directivo, para que conozcan los beneficios del aprendizaje cooperativo, y se pueda romper con la estructura individual no solo con los alumnos, si o entre los mismos profesores.

Finalmente concluyo que estoy en proceso de ser un profesor con mirada inclusiva, me reconozco, como maestra que excluía a algunos alumnos, que se preocupa más por cumplir con la normatividad de la escuela y las expectativas de un directivo, buscando un grupo modelo, que no hiciera ruido, y que adquiriera los contenidos de aprendizaje, sin detenerme tanto en las necesidades reales de los alumnos, a los que desde el principio del ciclo al realizar una evaluación diagnóstica se determinan las actividades a trabajar sin tener la certeza de que eso es lo que los alumnos realmente necesitan, de que se está atendiendo a una diversidad no solo en aspecto intelectual ,sino, emocional.

Como se revisó durante todo el trabajo de intervención, para que la educación de respuesta a las necesidades reales de los alumnos, se requiere un cambio en la mirada del otro, dar pasos más firmes a la educación inclusiva, la cual es como una semilla que va creciendo cada vez más, construir aulas inclusivas, donde los profesores explicadores sean cambiados por los maestros innovadores, los que se preocupan por dar lo mejor a sus alumnos, reconociéndose en ellos, dejándose alterar por éstos, brindando así herramientas que permitan a los alumnos construir con sus compañeros el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, H. et al (2012). *Investigación-acción como estrategia para mejorar la práctica pedagógica*. Chiclayo Perú. Editora 955.

Anijovich, R. Malbergier, M. y Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Aljibe.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. España, Akal.

Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.

Chaparro, C. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora*. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.

Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Francia: Trotta.

De la Garza, M. (2002). *Política de la memoria: Una mirada sobre Occidente desde el margen*. México: Anthropos.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata

Echeita, G (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.

Essomba, M. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó / Colofón.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Guevara, G. Coordinador (2012). *La reforma educativa*. México cal y Arena.

Johnson y Johnson (1999). *Aprender juntos solos*. Buenos aires Aique.

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado: Participación periférica legítima*. México: Unam. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Editorial Sígueme. Sexta Edición. Salamanca.

Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus. México.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga. Aljibe.

Ornelas, A (2014). *Habilidades básicas del pensamiento*. Pearson

Rabinovich, S. y Saada, A. (Coords.) (2004) *Lo otro*. México: UNESCO

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.

Rockwell, E. (1997). *La dinámica cultural en la escuela*. En: Álvarez, Amelia (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Roig, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. España: Díaz de Santos.

Ruiz, A, y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Silva, A. (2010). *La escuela en contextos de pobreza. Nuevos desafíos para los educadores*. En A. Gasel y M. Reinoso (Ed.), *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza* (pp. 101-116). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP / Graó. Biblioteca para la actualización del maestro.

Rabinovivh, s y Saada. (2004) Coords. *Lo otro. Día de la filosofía*. México Unesco.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. España: Morata.

Torres J y Vargas G (2010) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México: Torres y asociados.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

ZARDEL, J, C. *Hacia una ética de la fraternidad: Responsabilidad del y por el otro.* FES-Iztacala-UNAM- México.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Ainscow M. (2011). Conferencia: *Estrategias para promover la equidad dentro de los sistemas educativos*. Fecha: 23 de Noviembre, Lugar: Universidad de Deusto, campus Bilbao, Auditorio. Recuperado el 03 de Noviembre de 2017. Disponible en: <https://blogs.deusto.es/125/lang/es/2011/11/la-conferencia-mel-ainscow-sobre-la-equidad-dentro-la-educacion-inclusiva/>

Anelice, R. (2005). *Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro*. Polis [En línea]. Publicado el 19 de agosto 2015, Recuperado el 20 de Enero de 2016 URL : <http://polis.Revues.org/5853> ; DOI : 10, 4000/ polis. 5853.

Andréu, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperada el 10 de Marzo de 2015 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Araya, N. (2014). *Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática, de escolares de quinto grado en costa rica*. Vol. 14 Núm. 2, Mayo- Agosto. P. 130. Recuperada el 02 de Noviembre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/html/447/44731371003/>

Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Universidad de Murcia. Recuperada el 14 de mayo de 2015 de www.cogreso.gob.pe: inclusión

Candela (1997). *Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre, 2006, pp. 797-820 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperada el 10 de Marzo de 2016 de www.redalyc.org/pdf/140/14003005.pdf

Díaz, B. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista iberoamericana Superior, vol. II, núm. 5, 2011. Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación. Recuperado el 10 de Enero 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>

DOF (2013). *Decreto por el que se reforma el artículo 3 en sus fracciones III, VII Y VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 09 de Enero de 2014 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

DOF (2015). *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 texto vigente. Recuperado el 15 de Marzo de 2015 de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Echeita, G. (2004). *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. II, No. 2. Recuperado el 12 de Agosto de 2015 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065060>

Elejabarrieta, F. y Iñiguez, L. (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo thurst y likert*. Recuperado el 15 de Agosto de 2015 de http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_escalas%20Likert-Thust.pdf

González, E. (2014). *Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula*. UNAM. Recuperado el 03 de Noviembre de 2017 de: En <http://www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html>

Lamas, A. (2006). *Justicia pedagógica y atención a la diversidad*. Universidad del Museo Social Argentino. Buenos Aires. Recuperado el 12 de Agosto 2015 de revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0606220051A/15802

Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Buenos Aires. Kapeluz. Recuperado el 31 de Octubre 2017 de <http://www.comnet.ca/pballan/functsystems.htm>.

Lopez, M. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizate y segregadora* en revista de educación, Vol. 3. 15-53 universidad de Huelva. Recuperado el 03 de Agosto de 2014 de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/604/920>

Monje, C. *Metología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Recuperado el 25 de Septiembre de 2015 de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Monereo (1994). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Recuperado el 25 de Enero de 2017 de [file:///C:/Users/Irma/Downloads/87-148-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Irma/Downloads/87-148-1-PB%20(1).pdf)

Muntaner. J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad en Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado. Vol. IV, No.1, Recuperado el 20 de Noviembre de 2013 de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/604/920http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=56740103>

Naranjo, G. (2011). *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria*. México CPU-e. Revista de Investigación Educativa 12. Recuperado el

27 de noviembre de 2013 de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranja-contruccion-social.html>

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Recuperado el 18 de Mayo 2016 de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pujolàs, P. (2006). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. UCETAM, II. Jornadas Aprendizaje Cooperativo. Córdoba, 6 de Julio. Recuperado el 10 de Octubre de 2014 de http://elpaulofreire.es/apcoop/Algunas_pautas_para_el_analisis_de_la_cooperatividad.Pere_Pujolas_1_.pdf

Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 10 de Octubre de 2014 de https://elearning3.hezkuntza.net/015248/pluginfile.php/926/mod_label/intro/Dokumentuak/Nueve_ideas_clave_apendizaje_cooperativo.pdf

Pujolàs, P. (2009). *Ponencia: Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Recuperado el 10 de Octubre de 2014 de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

Ramonet, I. (2010). *La cuestión social*. Recuperado el 03 de Enero de 2018 de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/46173>

Rodríguez *et al* (2010). *Investigación Acción*. Métodos de investigación en Educación Especial 3ª Educación Especial. Recuperado el 15 de Agosto de 2015 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

SEP (2009). Módulo 1. Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica 2009. México. Recuperado de 27 de Mayo de 2014 de. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

SEP (2010a). Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados- Guía del formador. Módulo 1. Recuperado de 27 de Mayo de 2014 de. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

SEP (2010b). Módulo 2. Desarrollo de competencias en el aula. Reforma Integral de Educación Básica. México: SEP. Recuperado el 27 de Mayo de 2014 de. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

SEP (2011a). Acuerdo 592. *Por el que se establece la Articulación de la Educación básica*. México: SEP. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015 de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7.../a592.pdf>

SEP (2011b). Plan de Estudios Educación Básica. México: SEP. Recuperado el 12 de Noviembre de 2015 de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

Soodak (2003). *¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo* revista de investigación educativa, vol. 26, núm. 2, 2008. Recuperado el 10 de Enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909013.pdf>.

Stromstad (1998). *¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo* revista de investigación educativa, vol. 26, núm. 2, 2008. Recuperado el 10 de Enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909013.pdf>

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia. Recuperado el 12 de Enero de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales. Francia. Recuperado el 12 de Enero de 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2000). Marco de acción Dakar: educación para todos. Dakar, Senegal, Recuperado el 12 de Enero de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2004). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca España. Recuperado el 20 de Abril 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación Inclusiva. Recuperado el 25 de Noviembre 2013, de http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf

Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade Recuperado el 02 de Noviembre 2017, de [en https://edisciplinas.usp.br](https://edisciplinas.usp.br)

Anexo 1: Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo de tercero A con su profesora titular.

Por favor lee cada pregunta y contesta lo que se te pide:

¿Con las actividades que realizamos en clase te sientes incluido (tomado en cuenta) para trabajar? ¿Por qué?

¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?

¿Cómo es la comunicación que se da dentro de las clases tanto con tus compañeros como conmigo?

¿Cómo consideras que sea mi forma de enseñar y si te permite aprender? ¿Por qué?

¿Qué piensas de la diferencia que hay entre tus compañeros y tú y cómo crees que es el trato que yo les brindo?

Gracias por su participación.

Anexo 2: Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo de 4º con su profesora titular.

Por favor lee cada pregunta y contesta lo que se te pide:

¿Cómo trabajan frecuentemente en las clases con otros alumnos en parejas, en grupos pequeños, o de forma individual? ¿Por qué?

¿Cuándo tienes alguna duda en clase la profesora te ayuda?

¿Consideras que las reglas en el salón de clases de clases son justas?

¿Crees que la profesora prefiere a determinados alumnos más que otros?

Disfrutas de la mayoría de tus clases ¿por qué?:

Gracias por su participación.

Anexo 3: Cuestionario para identificar cómo es el trabajo en la clase del grupo con su profesora titular.

Lea las siguientes temáticas y por favor desarrolle lo que se pregunta:

La profesora propicia la motivación para que usted se involucre y participe en el aprendizaje de su hija(o) mencione ¿por qué?

La profesora se involucra con los alumnos para hacerles sentir parte del grupo:

La profesora toma en cuenta en el aula la diversidad de los alumnos como recurso para apoyar el aprendizaje:

La profesora reconoce los logros de aprendizaje de cada uno de los alumnos:

La profesora favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.

La profesora promueve el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas:

La profesora crea las condiciones para que los alumnos manifiesten sus habilidades en las diferentes asignaturas:

Gracias por su participación.

Anexo 4. Escala Likert para alumnos.

Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

Lee cada enunciado y anota una X a la opción que más describa tu desempeño durante las clases.

	Nunca	Algunas Veces	Siempre o casi siempre
Cuando estudio, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.			
Cuando estudio, escribo o repito varias veces la información importante o más difícil de recordar.			
Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.			
Aunque no tenga que hacer examen, repaso lo que vi en clase.			
Utilizo colores o bolígrafos de distintos colores para facilitar mi aprendizaje.			
Cuando estudio, hago dibujos, figuras o gráficos para facilitar mi aprendizaje.			
Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.			
Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado anteriormente.			
Discuto o comparo con mis compañeros los temas que he visto en clase.			

Gracias por su participación.

Anexo 5. Instrumento para evaluar cooperatividad en el aula.

Nombre: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Lee cada enunciado y anota una X a la opción que más describa tu desempeño durante las clases.

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Trabajo solo, sin fijarme en lo que hacen los demás.			
2.	Termino mis actividades aunque mis compañeros no terminan sus actividades.			
3.	Cuando tengo dudas, cuento con el apoyo de mis compañeros.			
4.	Trabajo en equipo para apoyar mi aprendizaje.			
5.	Cuando termino mis actividades apoyo a mis compañeros que no han terminado.			
6.	Comparo mi trabajo con el de mis compañeros.			
7.	Durante las clases la profesora se dedica principalmente a explicar contenidos.			
8.	La profesora inicia tarde las clases.			
9.	La profesora sale del salón durante la clase.			
10.	Durante las clases puedo hacer sugerencias para entender o complementar los temas o las actividades.			
11.	La mayoría de las actividades las realizo en forma individual.			
12.	Durante las clases me dedico sólo a escuchar lo que dice la profesora.			
13.	Hay momentos en los que no se realizan actividades de aprendizaje durante las clases.			
14.	Durante las clases la profesora recompensa al que termina primero o participa más.			
15.	La profesora me informa acerca de los propósitos de las actividades.			
16.	Suele haber distractores durante las clases.			
17.	Durante las clases me dedico principalmente a trabajar por equipo.			

Las siguientes preguntas son en relación al trabajo por equipo que se realiza en clase

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Comparto mis conocimientos con mis compañeros.			
2.	Propongo actividades e ideas.			
3.	Organizo el equipo para facilitar las actividades.			
4.	Ayudo a mis compañeros.			
5.	Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito.			
6.	Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo.			
7.	Sé hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a mis compañeros.			
8.	Acepto las críticas y las tomo en cuenta.			
9.	Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías.			
10.	Conozco las tareas que hay que hacer y lo hago.			
11.	Saludo a mis compañeros.			
12.	Impongo mi punto de vista, de forma que las actividades tienen que realizarse como to digo.			
13.	Discuto con mis compañeros, me enojo de forma que no se da el trabajo en equipo.			
14.	Me distraigo fácilmente, pierdo tiempo y no hago lo que me corresponde hacer.			
15.	No me esfuerzo por aprender, me conformo con "copiar" lo que han hecho los demás.			

Gracias por su participación.