



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO, CDMX.**

**“EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COOPERATIVO, PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS
DIVERSIFICADAS EN EL NIVEL PREESCOLAR”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA,
INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

P R E S E N T A

MARÍA ALBA LEÓN ARCE

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS**

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2018.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 11 de enero de 2018.

PRESENTE

LIC. MARÍA ALBA LEÓN ARCE.

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

EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO, PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS DIVERSIFICADAS EN EL NIVEL PREESCOLAR.

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



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

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

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

Por ser siempre un apoyo incondicional en todos y cada uno de los momentos de mi vida.

A mis compañeras de clase

Por acompañarme y motivarme en todo momento.

A mis colegas

Por participar conmigo en este reto profesional.

A mis profesores

Por ayudarme a transformar mi labor docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS EN TORNO A LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	3
1.1 ¿Por qué el tema de inclusión?	3
1.2 Los procesos de exclusión en el mundo global y su impacto en la educación	8
1.2.1 La educación inclusiva, una respuesta ante las prácticas de exclusión en la escuela.	12
1.3 El enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano	19
1.3.1. Competencias docentes para atender a la diversidad.	23
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO: SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO.	28
2.1 Investigación-acción cómo metodología de investigación.	28
2.2 Análisis de la práctica docente a través de una evaluación inclusiva.	31
2.3 Análisis de la información.	35
2.4 Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.	42
2.5 Problematización.	43
2.5.1 Planteamiento del problema.	44
2.5.2 Preguntas de investigación.	44
2.6 Supuesto de intervención.	44
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.	47
3.1 Aproximación teórico-pedagógica al currículo y atención a la diversidad.	47
3.1.1. El aula diversificada, una propuesta para atender a la diversidad.	50
3.2 Fortaleciendo nuestras competencias para la construcción de aulas diversificadas.	54
3.2.1. Propósitos de la intervención.	56
3.3 La mediación pedagógica en el proceso de intervención.	57
3.3.1 El aprendizaje cooperativo como estrategia de mediación	59
3.3.2 Modelo de Planificación: Unidad Didáctica.	70

CAPÍTULO 4. PEQUEÑOS PASOS HACIA UNA POSIBILIDAD DE AULA DIVERSIFICADA.	78
4.1 Nuestro trabajo como comunidad (Configuración social del aula).	79
4.1.1 Técnicas cooperativas.	81
4.1.2 Conformación de equipos de trabajo cooperativo	85
4.2 ¿Integración o inclusión? La respuesta a la diversidad del aula.	87
4.3 El reconocimiento del otro, un camino para eliminar las prácticas excluyentes.	104
4.4 Atención a la diversidad como competencia docente fundamental	113
4.5 Aulas diversificadas como propuesta de atención a la diversidad	130
4.6 Trabajando juntas: la cooperatividad en el aula.	134
4.6.1 Análisis de la cooperatividad durante la intervención.	140
CONCLUSIONES.	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	149
ANEXOS.	155

INTRODUCCIÓN

La tesis que se presenta surge de la inquietud que, no sólo como docente, he tenido por largo tiempo. Creo que en nuestro paso por este mundo no podemos solamente ser un número que sirva para las estadísticas, tengo la convicción que tenemos una responsabilidad para contribuir a mejorar las condiciones de vida de las generaciones que nos suceden. Es importante reconocer que nos encontramos en un momento coyuntural en el sistema educativo al transitar por una nueva reforma, la cual es importante revisar para poder realizar el presente proyecto de intervención.

Siendo una profesional de la educación el compromiso es mayor como señala Siede (2012) “nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace”. Como docentes siempre tenemos el anhelo de trastocar positivamente la vida de nuestros alumnos.

Sin embargo, el presente que atestiguamos no sólo como docentes, sino en general como ciudadanos, es difícil de confrontar. Somos testigos de situaciones graves: violación de derechos humanos, violencia, maltrato, discriminación, agresiones de todo tipo, pobreza, hambre, analfabetismo, adicciones, etc.

No obstante, el caer en derrotismos no nos conduce más que a la desesperanza y a la inacción, por lo que nos corresponde es actuar, no ser simples espectadores pasivos de la realidad. Debemos de intervenir para ir la transformando.

Es nuestra tarea como docentes en primer lugar, el reducir las prácticas excluyentes, y tiene que quedar claro que no sólo es labor de Educación Especial. Durante el desarrollo de mi propuesta trataré de que quede de manifiesto que esto es una tarea de todos en el ámbito educativo.

Aclarando que dicha tarea no es fruto únicamente de los buenos deseos que podamos tener como maestros, sino que es un acto de justicia social y educativa. Si bien es cierto que es una tarea ambiciosa, pretendo empezar en mi pequeño rincón del mundo que habito: la escuela y tratar de sembrar la inquietud en mis compañeras, vislumbrando un mejor futuro para los alumnos y la sociedad en general.

En el primer capítulo recorro a la autobiografía profesional para explicar cómo inicié mi camino en la docencia, y de donde surge mi interés por abordar el tema de la inclusión en educación. Hago una revisión de las políticas globalizadoras que han acentuado los procesos de exclusión en todos los ámbitos poniendo énfasis en el educativo, analizando la política educativa que conlleva al actual enfoque por competencias.

En el siguiente capítulo describo el contexto del lugar donde llevé a cabo mi intervención, explicando porque elegí la investigación-acción para la realización de la misma, utilizando como herramienta para el análisis de la práctica docente una evaluación inclusiva contenida en el índice para la inclusión de Ainscow. Los resultados obtenidos en la evaluación inclusiva me condujeron a determinar las barreras para el aprendizaje detectadas, planteando el problema y el supuesto de intervención.

En el capítulo tres doy cuenta de porque es importante abordar la atención a la diversidad desde el currículo presentando la propuesta de Carol Ann Tomlinson de aula diversificada. Así mismo presento el diseño de la intervención citando la estrategia de mediación y el modelo de planeación utilizados.

En el cuarto capítulo describo todo el proceso de intervención realizado en el centro donde laboro, en el cual procuro escuchar las voces y reflexionar en torno a ellas para el desarrollo de mi propuesta, ya que las docentes son parte fundamental de la transformación del contexto educativo.

En el ejercicio de nuestra ciudadanía y siendo uno de los protagonistas en el proceso educativo, debemos retomar nuestro compromiso con los alumnos y tener en cuenta a las dinámicas que se presentan tanto en lo político como en lo social. Por lo que nuestra formación profesional tal vez no sea suficiente para dar respuesta a todos y cada uno los menores que acuden a las aulas. La heterogeneidad de la población necesita, retomando el enfoque educativo actual, fortalecer nuestras competencias docentes.

Es así que planteé en este proyecto de intervención una propuesta para brindar atención a la diversidad, pero sobre todo reducir prácticas de exclusión en un pequeño espacio: mi escuela.

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS EN TORNO A LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Cuando hablamos de inclusión y diversidad, sobre todo en el ámbito educativo, las palabras nos remiten inmediatamente a las personas con discapacidad y a la Educación Especial, sin embargo, a lo largo de este capítulo daré cuenta que estas palabras tienen un alcance mucho mayor, por lo que se hace necesaria una revisión que me ha permitido transformar no sólo mi concepción teórica sino sobre todo pretendo que tenga impacto en mi práctica docente. Iniciaré hablando de donde surge mi interés por este tema.

1.1 ¿Por qué el tema de inclusión?

Señalan Recouer (1995) y Bolívar (1999) que narrar la vida es un medio de darle una identidad al propio yo, y a su vez también nos permite elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será nuestra vida. Con este objetivo iniciaré hablando de mi historia profesional.

¿Qué me condujo al punto en que me encuentro actualmente, en lo que respecta a mi trabajo, a esta maestría, a la Educación Inclusiva? Si bien, como nos señalaba un profesor al inicio del posgrado, “si están aquí es porque quieren, no están obligados por nadie”, esto no resulta tan simple, he recorrido un largo camino, pero me enfocaré en mi carrera profesional. Después de mi educación básica ingresé al bachillerato en la UNAM, en un CCH que cursé sin pena ni gloria y cuando llegó el momento de tomar una decisión para elegir carrera opté por Psicología. Debo decir, lo que me llevó a esa elección más allá de que me parecía interesante lo poco que había leído hasta ese momento, fue la admiración que sentía por una profesora y las experiencias que nos relataba acerca de su ejercicio profesional, además que creo que inconscientemente creía que me ayudaría a resolver mis crisis existenciales.

Mi formación fue en psicología general, es decir, sin especialización; aunque me interesaba el área clínica y la educativa, debido a que eran los módulos mayormente abordados. Al concluir la carrera surgió una oportunidad de trabajar como orientadora educativa en una secundaria, de eso hace ya 20 años, ahí inició mi trabajo en la

docencia. Pensar que cuando niña, dentro de las carreras en las que contemplé para mi futuro nunca estuvo la de profesora, incluso llegué a mencionar que era algo que no me gustaba, ya que el hecho de ver pasar generaciones y seguir una en el mismo lugar resultaba algo deprimente. Ese primer trabajo duró sólo un ciclo escolar, que a pesar de haber sido corto me dejó muchas y gratas experiencias, sobre todo sembró en mí la inquietud de poder contribuir a la formación de futuras generaciones, que tenía su buena parte de vanidad ¿o tal vez era la necesidad de reconocimiento?

Posteriormente, cubrí algunos interinatos cortos a nivel bachillerato, también como orientadora y dando clases en el área de habilidades cognitivas, esta opción laboral surgió de forma inesperada, pero de alguna manera iban encaminándome a mi *destino* laboral; lo que siempre había tomado como casualidad, la profesión docente, ahora sé que fue una decisión.

En los períodos entre interinatos, me llamaron de la supervisión de Educación Especial en Texcoco; me dieron una plaza de nueva creación como Docente de Aprendizaje en un preescolar. Nunca había oído hablar de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), al principio ni siquiera sabía qué significaba, ¿qué iba a hacer en esa escuela? no sabía a qué se refería el trabajo, el supervisor solamente nos indicó, a mí y a las demás docentes de nuevo ingreso, que eran en su mayoría psicólogas, que nuestra labor era apoyar a las maestras que tuvieran alumnos con problemas de aprendizaje; tal vez al conocer, él también, tan poco del nuevo servicio, pensó que el contratar psicólogas serviría de ayuda para dar terapias a alumnos, padres y maestras. Así que con muchas dudas y pocas certezas inicié una nueva etapa en mi vida. Una de las ventajas con las que contaba, así lo consideré, fue que la comunidad en que me tocó trabajar era apacible, un pueblo a 10 km. de Texcoco, la escuela contaba con cuatro grupos no muy numerosos de entre 20/25 niños cada uno, y las maestras eran tranquilas y tenían disposición para trabajar con el servicio de apoyo.

Para iniciar el trabajo apenas había algunos lineamientos en el que las docentes nos apoyamos, pero que eran más de carácter administrativo que técnicos-pedagógicos. Cada docente del equipo de USAER trabajábamos según nuestra propia intuición y

conocimientos previos, teníamos reuniones periódicas para intercambiar experiencias, pero nos preocupaba ver que el trabajo era muy diferente en cada escuela, algunas de las preguntas que surgían entonces era ¿Cómo deberíamos trabajar? ¿Cómo evaluar a los niños? ¿Cuáles eran las estrategias adecuadas? ¿Nuestro trabajo debería ser en el aula de clases o en nuestro salón de apoyo?

En ese entonces el *trabajar bien*, lo concebía como *ayudar a los alumnos* para que pudieran realizar las mismas actividades escolares que sus compañeros, por lo que me centraba en una atención más individualizada de los menores. Esta forma de trabajo duro más o menos dos años, en los que nuestros asesores más que resolver dudas nos confundían. Posteriormente el Departamento de Educación Especial fue emitiendo algunos documentos que pretendían orientar el trabajo; al principio eran lineamientos, que posteriormente se transformaron en Orientaciones para los servicios y fue cuando oí por primera vez el término de integración. Estas orientaciones, aunque nos fue difícil comprenderlas, trazaron una línea de trabajo común en nuestro servicio de preescolar, aunque obviamente cada maestra de apoyo le daba un toque personal en sus escuelas. Pero, aún con este nuevo modelo de integración, nuestro trabajo seguía pareciendo paralelo ya que se daba atención en el aula de apoyo y se brindaban algunas estrategias para el aprendizaje que no siempre se relacionaban con el programa de Educación Preescolar y parecían más terapéuticas.

Durante todo este período, no me sentí completamente satisfecha con mi desempeño docente, no estaba del todo convencida de que esa fuera mi área de trabajo, muchas veces pensaba que estaba fracasando en mi labor, sobre todo cuando veía que algunos niños al terminar el preescolar no lograban incorporarse a una escuela regular en el nivel primaria. Enfrenté muchas dificultades, no sólo yo sino todo el equipo de trabajo, pero logramos avanzar consiguiendo realizar un trabajo coordinado con algunas profesoras, reflejándose en mayores avances y logros de los alumnos. Sin embargo, reconocíamos que aún faltaba mucho por hacer. ¿Cómo lograr que los niños se integraran exitosamente a la escuela regular? ¿Deberíamos hacer capacitaciones con temas específicos con padres y profesoras? Probamos varias estrategias como brindar

actividades para que las profesoras las realizaran en el grupo de acuerdo a la discapacidad o condición, pero resultaban limitadas, ya que cada ciclo ingresaba niños con diferentes necesidades, y sentía que era como volver a empezar.

Después de 15 años de trabajar en el mismo Jardín de Niños, y de haber trabajado en la Integración Educativa, el servicio se trasladó a otra escuela, debido a que la baja matrícula de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que atendía USAER, no justificaba (según la normatividad) que permaneciéramos ahí. Debo reconocer que a pesar de que anhelaba un cambio de aires, sentí una profunda tristeza de dejar esa escuela, en general siempre había tenido una relación armónica con mis compañeras, con los alumnos y padres de familia, pero también creo que era necesario ese cambio, no por las mismas razones de las autoridades sino porque, por la monotonía, estaba tendiendo a burocratizar mi trabajo.

El Jardín de Niños, "Rafael Ramírez", al que me asignaron como maestra de apoyo se localiza en Zapotlán, Atenco, Estado de México, sí, el municipio donde hubo un conflicto entre habitantes y la policía estatal en el 2006. Tenía cierta incertidumbre acerca de la comunidad, más que por las noticias de todos conocidas, porque la compañera que me antecedió me había comentado que los padres en una ocasión habían corrido a una directora y habían tenido conflictos con la supervisora y la nueva directora, así que realmente estaba expectante sobre mi nueva escuela. Sin embargo, los temores que pude tener pronto desaparecieron, mi compañera y la directora de USAER me introdujeron con la directora quien desde un inicio se mostró cordial y con disposición para apoyarme en mi trabajo. Las maestras del plantel a pesar de ser poco efusivas (tal vez las percibía así porque también es mi manera de ser) tenían disposición para el trabajo con USAER en la atención de los alumnos.

Mi llegada ahí casi coincidía con la implementación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) en el Estado de México, por lo que, si bien no empecé desde cero dado que USAER ya había trabajado en esa escuela, si se modificó la forma de trabajo bajo este nuevo modelo de Inclusión Educativa. Sobre este concepto yo ya había tenido mis discrepancias con la directora del servicio, primero porque,

cuando nos lo presentaron, en mi burda y simple interpretación, pensaba que era más limitante que la integración creyendo que sólo era para dar acceso a las aulas a los alumnos con NEE sin que hubiera una verdadera respuesta a ellas, después de acudir a algunas asesorías, lo conceptualicé como una fase más avanzada de la integración, ¡Oh gran error!

Bueno, con estas ideas vagas, también orienté a las profesoras. Quedaba claro que nos transformábamos, más que un tipo de promotoras y auxiliares (como nos concebían antes), ahora éramos asesoras para la atención de los alumnos que enfrentaran Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS); y así se organizó el trabajo, realizábamos ajustes específicos y estrategias diversificadas con los alumnos en el aula regular. Yo me sentía muy orgullosa de *mis logros* en la nueva escuela y creía que este nuevo modelo era muy *efectivo*. ¡Otra vez gran equivocación!

Cabe señalar que hice una omisión muy importante, en esta biografía, a pesar de que concluí mis estudios universitarios en 1994, y aprobé mi examen profesional en 1995, no concluí el trámite para obtener mi título ¡hasta 2011! Varios fueron los pretextos, que no razones: falta de tiempo, desidia, desinterés (al fin y al cabo, ya tenía un empleo seguro). Me decidí a resolver este asunto, cuando empezaron los rumores de lo que nos esperaba con la reforma educativa, entre ellos, maestros no titulados fuera. Y una vez obtenido el título tenía también la oportunidad de seguir estudiando, oportunidad que se conjugó con la necesidad de actualización en mi área laboral, no era suficiente la experiencia obtenida hasta entonces para los nuevos requerimientos de mi función. Es así que solicité mi ingreso a esta maestría creyendo que era una forma de capacitación avanzada para la atención de población vulnerable en el modelo de inclusión que marcaba el MASEE.

Desde el primer trimestre, escuchando a los maestros, dialogando con los compañeros y con la revisión de diferentes libros y artículos, se transformó la visión que tenía acerca de la Inclusión Educativa. Me ha quedado claro que nuestra labor como docentes, no sólo los de Educación Especial sino de todos y cada uno de los niveles, es reducir y de ser posible eliminar las prácticas excluyentes que llevamos a cabo día a día en nuestras escuelas.

Con estos nuevos elementos he tratado de transformar mi práctica en la escuela, y a la vez compartir con mis compañeras estos aprendizajes, porque finalmente, concibo a la escuela como un equipo de trabajo, aunque claro todavía nos falta mucho para ser una escuela inclusiva.

Así es que considero importante hacer primero un análisis de la situación actual de los procesos de exclusión dentro del ámbito de la educación.

1.2 Los procesos de exclusión en el mundo global y su impacto en la educación.

A lo largo de las últimas décadas, nuestro país se ha visto en una debacle sobre todo de tipo económico, pero que ha derivado en varios ámbitos como el educativo, social, salud, de seguridad, etc. Lo anterior ha venido a acentuar las desigualdades en la calidad de vida de sus habitantes, refiriéndonos a bienes y servicios recibidos, que, si bien ya se presentaban, se han ido incrementando notablemente. Estas desigualdades en términos distributivos pueden traducirse, además de ser condiciones de pobreza extrema, como una falta de justicia.

Lamentablemente esta situación no es privativa de nuestro país, Beck (citado en Roig, 2006) nos recuerda el hecho de que nada de cuanto ocurra en nuestro planeta podrá ser un suceso localmente delimitado, sino que todos los descubrimientos, victorias y catástrofes afectarán a todo el mundo, y que todos deberemos reorientar y reorganizar nuestras vidas, así como todas nuestras organizaciones e instituciones, a lo largo del mundo global. La globalización significa el conjunto de procesos y fenómenos que se están llevando a cabo en todo el mundo, trascendiendo las soberanías nacionales (Roig, 2006). El poder nacional de los Estados, a nivel económico y cultural, pierde influencia a la hora de la toma de decisiones, viéndose abocados a coaliciones y alianzas desigualmente configuradas en una economía global.

Observamos que no hay un orden y bienestar que tal vez antes si percibíamos, sentimos que actualmente la situación está fuera de control. Esto es una consecuencia directa de lo que llamamos globalización y que como hemos visto son efectos indeseados e imprevistos (Bauman, 2003).

La pobreza es otro de estos efectos, y que en ocasiones equivocadamente atribuimos como algo inherente a las aptitudes y actitudes de las personas. Además de que este fenómeno, a su vez desencadena una serie de consecuencias como hambre, marginación, corrupción, delincuencia, etc., que a su vez provoca desconfianza, temor e incertidumbre.

Es así que, en la actualidad, diariamente vivimos con un miedo al Otro¹ o los Otros, esos que no soy yo. Miedo propiciado por noticias amarillistas sobre robos y asesinatos cometidos por *gente mala*, personas que nos encargamos de excluir y responsabilizarlas por su propia condición sin hacer un análisis a profundidad de las condiciones que conllevan a que alguien realice tal o cual acción, es decir, sin reconocer a ese Otro y sólo juzgándolo desde una posición de poder.

Esta situación tal vez nos sirva para entender la indiferencia social, en la que vivimos actualmente, en una sociedad individualista y consumista, en la que no nos responsabilizamos por el Otro, y más que el ser nos preocupa el tener. La pobreza y la exclusión se sostienen por la indiferencia y por esa lucha individualista para evitarla, pasando por encima de los otros, es el individualismo competitivo característico de las políticas globalizadoras.

La inequitativa distribución de la riqueza es una de las formas de injusticia social pero que conlleva a otras formas como la ausencia de los derechos humanos fundamentales, situación que hurta la dignidad a los excluidos. En este mundo globalizado tenemos que alinearnos, entrar en la norma, es decir, se tiende a la homogeneización de políticas, culturas, y prácticas; no hay un reconocimiento de la diferencia.

¹ Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia – antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida etc. – de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad. (Sklair, 2002: 114).

Esta dinámica *homogeneizante* se puede observar en todos los espacios de la sociedad actual incluido el ámbito escolar, aunque el propósito de la escuela debe ser diferente, es decir, respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades. Sin embargo, “la crisis del modelo escolar actual hace que la escuela (...) tienda a aumentar más que a disminuir las desigualdades sociales, porque los niños en situación social y familiar difícil tienen peor rendimiento” (Touraine, 2014:282).

En la escuela no suele estar presente el respeto a los alumnos, a los otros, no nos interesa conocerlos, escucharlos, y en un corto o largo plazo terminan siendo excluidos. La escuela debería tener como finalidad proporcionar una formación común a todos los alumnos que favorezca la igualdad de oportunidades, sin excluir a nadie. Para conformar una escuela inclusiva, se debe asumir el compromiso de atender a todos, a la diversidad, que agrupa al alumnado de forma heterogénea.

Al hablar de *diversidad* se hace referencia a las diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad y que pueden surgir por sus diferentes valores, costumbres, cultura, intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos etc. (Gómez, Guerrero y Buesaquillo, 2012: 9).

También Muntaner señala que la heterogeneidad en las aulas es un reflejo de la realidad social cotidiana.

La diversidad es una realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella, para ello debemos comprenderla como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo, la colaboración, el conocimiento, donde todos los miembros de una comunidad son dignos de consideración y estima (Muntaner 2000:3).

La atención a la diversidad y respeto a las diferencias, promueve la igualdad de oportunidades entendida en el ámbito educativo como el derecho a que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje.

La escuela como institución social y la educación como referente formativo generalizado para la totalidad de la población han recibido este impacto de manera importante y relevante. Entre los múltiples cambios que afectan a la educación y a la escuela, quisiera

destacar aquí uno por su repercusión y especificidad: 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 (Muntaner, 2000:2).

Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, es una fuente de enriquecimiento: “el reconocimiento implica que estamos viendo al otro como alguien separado pero estructurado físicamente en formas que compartimos, separado en tanto que soy otro” (Butler, 2006:190). Cuando se realiza un verdadero encuentro con el otro, hay un conocimiento y entendimiento mutuo en un marco de respeto, es decir sin transgresión, sin colonización hacia la otra persona.

Una de las debilidades del sistema educativo, es que, siguiendo las políticas de los organismos internacionales que dirigen los países en la actualidad, se espera ver logros en términos cuantitativos, se rigen por las estadísticas y dejan de lado las características individuales de los alumnos. Este sistema determina que es lo que necesitan aprender los menores, y como parte de él, los docentes entramos en esta dinámica tendiendo a convertir nuestra práctica en algo rutinario y encaminada más a la administración que a la docencia.

Esto se traduce en prácticas excluyentes al querer que todos los niños alcancen un modelo ideal. Día a día vemos cómo los niños en situación de pobreza, marginalidad, discapacidad, diferencias culturales, etc. no son parte de esa educación que esperaríamos fuera para todos, ya que si bien es cierto en algunos casos acceden físicamente a las aulas, los aprendizajes que desarrollan distan mucho de ser de un nivel óptimo, debido a que las adecuaciones realizadas se conciben como una simplificación o eliminación de contenidos curriculares. Se puede observar cómo toda la estructura del estado aplica un sistema el cual polariza las diferencias en nuestra sociedad, estableciendo desigualdad y en consecuencia exclusión.

Una exclusión que es una práctica constante en la sociedad consumista de la que formamos parte, somos lo que poseemos, nos hemos deshumanizado, dando mayor

importancia a lo material. Lo observamos claramente en todas nuestras relaciones, sustituimos esa responsabilidad que tenemos con los otros, por objetos, ponemos precio a nuestros afectos.

Si somos críticos, estas prácticas de exclusión también forman parte de las dinámicas en los centros escolares, por lo que se hace necesario buscar el camino que nos encamine a reducirlas y de ser posible crear una comunidad incluyente.

1.2.1 La Educación Inclusiva, una respuesta ante las prácticas de exclusión en la escuela.

Como punto de partida debemos de tener presentes cuáles son las formas de exclusión que se llevan a cabo en nuestras escuelas, cómo las propiciamos, mantenemos y/o reproducimos; con prácticas rutinarias, en las que el fin debería ser favorecer el aprendizaje y la participación de los menores, ellos quedan al final de la fila al momento de llevar a cabo nuestro trabajo; planeamos para nuestros superiores, para cumplir lo marcado administrativamente, para llenar espacios, para cubrir el programa, para destacar como docente pero nunca escuchando a los verdaderos protagonistas del aprendizaje: los alumnos.

Desde una posición de poder, determinamos qué es lo que deben de aprender, cómo y en qué tiempo deberá hacerlo; homogeneizamos a nuestros alumnos, estableciendo qué es lo conveniente para ellos y sus familias, es así como esos otros se convierten en extraños, estamos con ellos, pero no junto a ellos.

Nos convertimos en cómplices involuntarios al perpetuar modelos y prácticas que descalifican, segregan y estigmatizan a los menores los cuales finalmente son excluidos de una educación, que por derecho les corresponde. Para ello utilizamos eufemismos como Educación Especial, necesidades educativas especiales, alumnos con capacidades diferentes, etc. que justifiquen su marginación y trato especial y diferente, “el lenguaje higieniza y nos protege del reconocimiento de la enormidad de los acontecimientos y de nuestra complicidad” (Slee, 2012: 94).

Hemos pasado de llamar a los niños por sus nombres a denominarlos como niños especiales, de USAER, el niño hiperactivo, autista, invidente, sordo, etc. los hemos despersonalizado, nos hemos valido de la diagnosis como un instrumento más para asignarlos en categorías, una forma más de exclusión. Tanto con esta forma de etiquetarlos como el de una inserción sin sentido, es decir el que en las aulas se acepten a todos los niños, tratándolos de una forma homogénea y normalizadora, es como pasamos a formar parte de un sistema educativo excluyente, indolente, ciego y sordo ante las necesidades de los alumnos.

La Inclusión Educativa es un valor emergente en contraposición a los procesos de exclusión social. Por medio de la inclusión se pretende crear un nuevo proyecto humano en oposición al modelo neoliberal, a través de una equidad educativa.

Esto supone, en primer lugar, que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente. (Bolívar, 2005: 3).

La inclusión, por lo tanto, no debe ser considerado como un modelo, moda o enfoque, sino como parte de una ideología, una postura ética y política.

Para entender, este concepto, inclusión, tenemos que hacer una revisión del mismo. En las últimas décadas el concepto de inclusión social ha sido tema de los debates políticos, como parte del plan de desarrollo del actual gobierno. Rizvi y Lingard (2013) señalan que la inclusión social es una estrategia para combatir la exclusión social, pero de formas no redistributivas, destacando que la educación es esencial para lograr la inclusión social.

Desde los años cincuenta, la mayoría de los sistemas educativos del mundo han mostrado interés por los asuntos relacionados con la igualdad. Han utilizado la política pública como instrumento para asegurar una mayor participación en educación, y tratar de eliminar las diferencias. Todo lo que se llama democracia funda el lazo social, la

comunidad, la igualdad, la amistad de los hermanos, la identificación como fraternización (Derridá, 1998).

Es así que derivada de una política social y educativa emerge el concepto de Educación Inclusiva, la que desde su relación con la Educación Especial ha tenido que recorrer un largo camino, y el papel que desempeña se sustenta en el marco de iniciativas internacionales, tales como la “Conferencia Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” la cual se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, 1990 en la que se propone dar un cambio al enfoque de la educación como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos. Los principales puntos que surgen de esta conferencia son:

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Universalizar el acceso a la educación.
- Fomentar el concepto de equidad.
- Centrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y los alcances de la Educación Básica.
- Mejorar las condiciones del aprendizaje.
- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar recursos para la Educación Básica. (Sánchez, 2004).

Cuatro años más tarde, en 1994 durante la reunión de la UNESCO en Salamanca, España, el tema se consolidó dando como resultado la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (NEE)”, cuya finalidad era favorecer la educación para todos, la educación integradora y la atención a los niños con NEE. También como parte de este proceso, se llevó a cabo la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, 1997, Huatulco, Oaxaca, México, acción que propició una revisión conceptual, metodológica y organizativa del desarrollo de la Educación Especial en nuestro país.

A partir de la Declaración de Salamanca se hizo énfasis en el principio de integración, reconociendo la necesidad de consolidar una Escuela para Todos. Posteriormente, en Dakar 2000 se evaluaron los resultados obtenidos con los acuerdos de Jomtien, haciendo énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un compromiso central de la Educación Básica (Sánchez, 2004).

En el actual Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) se habla de un México incluyente con Educación de Calidad destacando los objetivos de: calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población, así como mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Sin embargo, las citadas políticas y acuerdos, hablando principalmente de nuestra realidad nacional, parecen quedar en una serie de intenciones y buenos propósitos, ya que el mismo sistema educativo de carácter neoliberal en lugar de realizar un proceso inclusivo, se encarga de excluir a los estudiantes que no encajan dentro de este modelo de carácter empresarial, de educación homogénea, el cual parece tener como finalidad preparar a los alumnos para su incorporación al sistema productivo de cada país.

Es así que tenemos enfrente un enorme desafío, ya que el tema de la inclusión es uno de los eslabones más débiles en la observancia de derechos humanos en la actualidad. Al estado le corresponde no solo el establecimiento de reformas en el sentido laboral, sino modificaciones en los planes y programas de estudio, así como recursos para la modificación a la infraestructura educativa de acuerdo al tiempo, realidad y necesidades de nuestro país.

Roger Slee (2012), nos plantea una escuela extraordinaria en contraposición a la escuela normal, es decir, hemos considerado las escuelas ordinarias como la normalidad. Esas escuelas que habitualmente clasifican de acuerdo a semejanzas, méritos, etc. una clasificación que se ha tornado segregación y exclusión de alumnos que presentan discapacidad, pobreza, grupos étnico, género, etc. Para la construcción de una escuela

en la que verdaderamente se brinde una educación para todos se requiere de cambios decisivos en la profesión docente, en los modelos de enseñanza y aprendizaje y en las prácticas de escolarización. En lugar de escuelas y aulas ordinarias, se debe optar por sistemas educativos, escuelas y aulas que atiendan a la diversidad, es decir por una Educación Inclusiva.

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes. Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño y es la escuela que debe adaptarse, en lugar de estar centrada en la escuela y que sea el niño que se adapte a ella... (Stainback citado Pujolás, 2009: 6).

Sin embargo, las políticas concebidas e implementadas para lograr una Educación Inclusiva han tenido resultados poco alentadores, en parte porque se han abocado a construir un sistema educativo paralelo (Educación Especial), pero sobre todo a que el fundamento en su implementación procede de objetivos económicos y no pedagógicos y sociales. Como parte de la Organización de Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) el gobierno sigue sus ordenanzas y disposiciones, sin ni siquiera hacer una revisión para adaptarlas a la realidad mexicana, sino que son copias mal logradas de países primermundistas.

Como señalan Guerra y Rivera (2011) la Reforma Integral a la Educación Básica ha venido a consolidar reformas educativas de carácter eficientista que desde hace veinte años se introdujeron en el país, y que en lugar de observar mejoras en el sistema educativo “ha producido mayor fragmentación, segregación y exclusión sobre todo en escuelas y grupos sociales históricamente marginados” (Navarro 2011: 150).

Es así que el sistema educativo se enfrenta a una disyuntiva: los retos que le marca el modelo de economía hegemónico y a las exigencias sociales de igualdad y libertad a las

que se debe desde su origen. En la actualidad, nos encontramos inmersos en un modelo social que actúa a favor de una política económica orientada a la recuperación de los procesos de acumulación de riqueza, aunque ello conlleve injusticias sociales.

[...] el modelo de reproducción global actual, es decir, la forma que ha adoptado la reproducción del capital promovido por la ideología y las políticas neoliberales, se despliega en México desde mediados de la década de los ochenta. Dicho modelo se caracteriza por un cambio estructural de la producción en su conjunto –en particular de la industrial- fortaleciéndose los sectores vinculados con el sector externo [...] así como un mayor dominio de las empresas multinacionales y el desarrollo de nuevos *encadenamientos productivos* (Sánchez y Martínez, 2005: 76).

El discurso globalizador señala que en una sociedad global se precisan políticas de universalización, democratización, prolongación y diversificación de la educación, desligando la formación de puestos de trabajo y oficios concretos, orientando la educación permanente, no tan solo hacia una formación profesional continua que facilite la reinserción laboral y la flexibilidad de empleo, sino hacia una formación en contextos de competencia social, en capacidad de organización, de cooperación, de investigación social, de solución de conflictos cívicos y, en todo caso, de formación humana a fin de construir, de forma auténtica, esta sociedad global del saber y de culturas plurales. En suma, se requiere una enseñanza abierta y plural en la que, según el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI:

1. Se enseñe y se aprenda a saber, a recabar información pertinente, adecuada, útil y formativa.
2. Se enseñe y se aprenda a aprender, a crear nuestro propio saber, a descubrir por medio de nuestro esfuerzo mental la realidad que nos envuelve y a saber reflexionar en torno a los problemas de la vida; [...]
3. Se enseña y se aprenda a ser, a desarrollar nuestra propia personalidad y nuestra mente por medio de la actividad intelectual, la puesta en común de las ideas y valores de nuestra sociedad y cultura; mediante la socialización del pensamiento y de la acción.
4. Y se enseñe y se aprende a convivir, a participar, a colaborar y a tolerarnos dentro de una sociedad abierta y plural, lo cual exige una educación para la igualdad entre sexos, igualdad de oportunidades e invertir más en educación para todos, convirtiendo la deuda de los países pobres en educación y desarrollo social (Delors, 1996:34).

Las características de la educación referidas hacen mención del principio de inclusión dentro de la educación, sin embargo, aún se vislumbra lejano, a pesar de que en el discurso pareciera que las reformas y políticas educativas atienden este principio en los diversos momentos de concreción del currículo no se logra la eliminación de las barreras para el aprendizaje, que hacen referencia a las dificultades que experimentan los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus diversos contextos, más aún, persisten las prácticas excluyentes en todos los niveles educativos.

Las políticas de igualdad en educación se han basado en principios de eficiencia económica y justicia social, considerando que una población con mejor educación favorece el desarrollo económico de una nación, al tiempo que, basándose en la justicia social, contempla la educación como un derecho humano básico. Sin embargo, los progresos observados no han sido iguales en todas las naciones ni en todos los grupos sociales.

Es así que podemos ver como la globalización también tiene su reflejo e incidencia también en el mundo educativo, -que se visualiza en: la fragmentación del conocimiento, impidiendo una comprensión integral de la realidad; ahistoricismo, en la eliminación de la reflexión profunda en torno a los acontecimientos humanos y perpetuación de la inconsciencia en torno a las actividades cotidianas; el desarrollo personal está basado en criterios competitivos; relativización moral de los aspectos sociales, anteponiendo los fines a los medios; se privilegia el individualismo en todas las manifestaciones sociales; pérdida de las identidades culturales minoritarias, etc. (Vila, 2003).

En el caso de México podemos ver estos efectos desde hace tiempo, como resultado de reformas que no son propias de los gobernantes nacionales, sino de una organización supranacional, la OCDE, la cual monitorea y certifica los cambios en este y otros órdenes. Siguiendo entonces las medidas propuestas por esta organización, y actuando solo como operarios, el gobierno mexicano inició una reordenación del sistema educativo a través de una reforma integral (Torres, 2010).

1.3 El enfoque por competencias en el sistema educativo mexicano.

La reorganización del sistema educativo en México, en tiempos recientes, inició con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, el que dio paso a una serie de convenios, cuya intención manifiesta era mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a mejorar la gestión en Educación Básica.

En el marco de las políticas educativas actuales, y durante la Conferencia Mundial de Educación en 1998 la UNESCO expresó la necesidad de propiciar el aprendizaje y la construcción de competencias. En este contexto en México el diseño de planes y programas por competencias inició en las normales a finales de la década de los 90.

Posteriormente en 2002 se establece el Compromiso Social por la Calidad de la Educación que pretendía contar con un sistema educativo de calidad para que los alumnos alcanzaran los más altos estándares de aprendizaje, teniendo en cuenta que los enfoques centrados en el aprendizaje y la enseñanza encaminan al alumno para que aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de ella.

Después en 2008 vendría la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en ella se acordó llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, la cual se llevaría a cabo mediante la transformación de los enfoques, asignaturas y contenidos de Educación Básica, contemplando también la enseñanza del inglés desde el nivel preescolar.

También se compromete a la profesionalización de los profesores y establece la evaluación como un medio para la mejora de la educación y la rendición de cuentas, además de que apoye el diseño de políticas educativas. A la vez, la Alianza generó compromisos para modernizar las escuelas a través del mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de los planteles para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su capacidad de gestión y participación en el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar (SEP, 2011).

La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) fue la culminación de un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica. En el 2004 ocurre la reforma en el nivel preescolar contenida en el Programa de Educación Preescolar 2004, que vio su aplicación a nivel nacional en 2005. La Reforma en Educación Secundaria se presenta en 2006. La transformación integral del sistema educativo se plantea en el Plan de Desarrollo 2007-2012, derivado de este se presenta el Programa Sectorial de Educación 2007 el cual plantea como su primer objetivo: “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP 2007:11), para lo cual las estrategias contempladas serían:

- Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.
- Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP 2007:11-12).

Es así que en el 2009 se constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) estableciendo de forma determinante un enfoque por competencias para la educación básica. El documento “El enfoque por competencias en la educación básica” (DGFCMS, 2009) menciona que no existe una definición única del concepto de competencia en educación.

- La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.
- Alguien se considera competente debido a que, al resolver un problema o una cuestión, moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.
- El enfoque por competencias tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

- El enfoque por competencias no tiene que ver con ser competitivo, sino con la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros, con el contexto social y ecológico (SEP, 2009:12).

Phillipe Perrenoud define las competencias como la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (citado en Frade, 2003:83).

El enfoque pedagógico por competencias, (Cuevas, 2011) surge como una propuesta ante las continuas demandas de que los sistemas educativos no atienden adecuadamente las necesidades de los ciudadanos y la sociedad. Perrenoud señala:

En las sociedades desarrolladas, la opinión pública y la clase política ya no están dispuestas a apoyar el crecimiento ilimitado de los presupuestos de educación, ambas exigen cuentas, quieren una escuela más eficaz, que prepare mejor para la vida sin costar más cara (Cuevas, 2011: 191).

Este enfoque se plasma en el Plan de estudios 2011 establecido en el acuerdo 592 por el cual se realiza la articulación de los tres niveles de educación básica. Es una propuesta que se deriva y trata de responder a las demandas de un mundo globalizado; no se trata de rechazarla a priori, pero sí de tener un punto de vista crítico y posicionarnos para a su vez poder plantear alternativas que puedan disminuir los procesos de exclusión en la educación.

Cabe señalar que, dentro de los principios pedagógicos del Plan de estudios 2011, se encuentra uno que debo abordar en el presente proyecto, es el referente a favorecer *la inclusión para la atención de la diversidad*:

Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: 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 y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

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 (SEP, 2011:27).

Se habla de inclusión en el contexto pedagógico, y pareciera que hacemos referencia a una Educación Inclusiva que brinde atención a la diversidad, que garantice el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, atendiendo al principio pedagógico de equidad y, sin embargo, esto aún no se ve concretado en la realidad de nuestras aulas, de nuestras escuelas.

Resulta alentador pensar que se consideró, aunque sea en el papel, la atención a la diversidad en el aula, sin embargo, en la realidad, observamos que no se ha hecho nada para corresponder a este principio. La atención a la diversidad sigue considerándose un área perteneciente a la Educación Especial, dando un trato desigual a la población en riesgo de exclusión. Como buen modelo eficientista los logros son valorados en relación a aspectos cuantitativos: estadísticas, número de alumnos con discapacidad, planes de mejora, número de documentos de adecuaciones individuales sin preocuparse realmente por las prácticas de exclusión que se llevan a diario en las escuelas, y solamente solucionando con paliativos las dificultades.

Cabe señalar que, en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la responsabilidad mayor es conferida al profesorado al que se le señala como encargado de proporcionar resultados en términos cuantitativos, más que cualitativos, que son determinados a través de evaluaciones estandarizadas, que no contemplan la diversidad del alumnado ni del profesorado, trastocando así también el principio de equidad.

No obstante, este panorama, en gran medida decepcionante, en el ya no tan nuevo enfoque por competencias debemos hacer un replanteamiento del papel del docente, que, si bien no pasa por su mejor momento ante tantas críticas poco fundamentadas y frívolas, si sigue siendo un factor fundamental en el proceso educativo. Debemos de dejar de ser meros operarios que se limiten a enseñar y pasar a ser los que medien el aprendizaje, que busquemos disminuir las prácticas excluyentes y sobre todo hagamos

a los alumnos el centro de atención, todo esto a través del desarrollo y fortalecimiento de las competencias pertinentes a nuestra labor pedagógica.

Debiendo tener presente que una de las responsabilidades que tenemos como docentes, es tratar de reducir las desigualdades que existen en la escuela, considerando que la educación es un bien que contribuirá a mejorar sustancialmente las otras áreas de la sociedad.

1.3.1 Competencias docentes para atender a la diversidad.

López Melero (2004) nos dice que, para construir una escuela sin exclusiones, es decir una escuela que respete la diversidad, que permita atender a todos los alumnos tomando en cuenta sus diferencias sin establecer desigualdades, debemos reflexionar sobre cómo podemos transformar nuestras aulas, para que en ella existan oportunidades de aprendizaje para todos.

Como docentes debemos valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor, en la interacción entre personas y grupos humanos. Buscar valores mínimos comunes, que den sentido a la diversidad como referencia para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural. A través de estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, se propicia el intercambio de perspectivas culturales y se busca el consenso entre modelos culturales y sociales alternativos. Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales; desarrollar competencias interculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores; favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible.

Debemos desarrollar como propone Levinas una ética de la responsabilidad por el otro: amar, comprender, escuchar porque es lo que esperaríamos también para nosotros mismos y en la medida en que asumamos esta responsabilidad podremos transformar prácticas excluyentes.

Los docentes debemos concebirnos como ciudadanos comprometidos políticamente en el cambio social, que analizan y cuestionan su propio rol como profesional definiéndolo continuamente. El profesor debe asumirse como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas. No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera colaborativa (Bolívar 2008).

Para Vaillant (2004), los marcos para la enseñanza representan los conocimientos, capacidades, roles y responsabilidades que se consideran necesarios para el desempeño de la labor docente en el aula y la comunidad. “Un actuar competente pone en evidencia un *saber hacer reflexivo y contextualizado*, como ya se señaló, en espacio pautado y estructurado, con sus referenciales de desempeño, que, sin embargo, presenta imprevistos e incertidumbres” (Coronado, 2009: 20).

Cuando iniciamos nuestro desempeño como profesores, a pesar de que no tengamos una formación específica en la docencia, contamos con disposición, conocimientos, ideas, es decir algunas competencias muy básicas que tal vez se vayan fortaleciendo con la experiencia laboral.

Es preciso afirmar que el ejercicio de la docencia como trabajo, es una actividad situada en un campo, el laboral. Las competencias docentes no son, en consecuencia, competencias *académicas*, como las que se podrían desarrollar, si cabe, en la formación docente inicial, sino laborales (Coronado, 2009: 22).

En nuestra experiencia docente podemos dar cuenta de esto. La mayor parte de los saberes que poseemos los hemos adquirido en nuestra práctica, sin embargo, no debemos menospreciar la formación que tuvimos en la escuela, dada nuestra labor, sería una contradicción: “(...) entender las competencias como un sistema abstracto de reglas generativas de posibles realizaciones o desempeños que se van construyendo a lo largo

de la historia personal en su paso por la educación formal y no formal” (Cullen, citado en Coronado, 2009: 25).

Cabe señalar que el concepto de competencia también hace alusión a varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, destacando cuatro aspectos a abordar:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2004: 8).

Mónica Coronado menciona que el concepto de competencia docente implica la integración y articulación de diversos órdenes de conocimiento en la acción:

- Epistemológico. Comprender, manejar y aplicar las categorías propias de la ciencia y de la disciplina; producir conocimiento, etc.
- Práctico. Guiar el aprendizaje de las tareas, habilidades, destrezas y conocimientos propios de su campo disciplinar.
- Metodológico. Seleccionar y aplicar las estrategias y procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, el contexto, los sujetos y los imprevistos, para encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones.
- Social. Colaborar, actuar con otros, gestionar la convivencia, promover interacciones entre los alumnos.
- Participativo-político. Participar, organizar, asumir compromisos y decidir, aceptar responsabilidades (Coronado, 2009: 24).

En una clase se presentan varias situaciones que hay que tratar de forma coordinada, incluso simultánea, para poder responder a ellas. El docente dirige la situación en forma global, pero es necesario que movilice ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras, para tratar ciertos aspectos en el aula. Es así que en nuestra

práctica docente asociamos una o varias competencias principales a algunas competencias más específicas, que son en cierto modo sus componentes principales.

Estas son algunas de las familias de competencias profesionales propuestas por Philippe Perrenoud (2004), que son fundamentales para atender a la diversidad en las escuelas.

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
 - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
 - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
 - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.
 - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
 - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
 - Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
 - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
 - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
 - Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
 - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

- Elaborar y hacer funcionar dispositivos de diferenciación.
 - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
 - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.
 - Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
 - Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo.
 - Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
 - Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.
 - Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta».
 - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

- Trabajar en equipo
 - Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
 - Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
 - Formar y renovar un equipo pedagógico.
 - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
 - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

- Afrontar dilemas éticos de la profesión.
 - Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.
 - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
 - Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
 - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
 - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

Es así que las competencias docentes constituyen un punto medular para la atención a la diversidad en nuestras escuelas por lo que es importante identificar cuales debemos fortalecer y en su caso desarrollar. De esta forma podremos disminuir prácticas de exclusión en las aulas, y también cómo profesionales de la educación nos ayudaran para establecer un posicionamiento y en consecuencia transformar nuestra labor docente.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO: SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO.

Como parte de nuestro desempeño docente, debemos reconocer la heterogeneidad en nuestras escuelas, como señale anteriormente todos somos diferentes, lo cual no debe de significar desigualdad en las oportunidades. Por lo que el reto al brindar atención a la diversidad es no caer en prácticas de exclusión, sin embargo, estas prácticas suelen ser el común denominador en el sistema educativo.

Al realizar este proyecto de intervención pretendo que en la institución en que laboró, fortalezcamos nuestras competencias docentes para poder acercarnos a la construcción de una escuela inclusiva que atienda a la diversidad. Para esto es necesario primero realizar un diagnóstico, detectando las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en nuestro centro y a la vez detectar las prácticas excluyentes que realizamos, para poder determinar cuáles son las competencias que debemos desarrollar o fortalecer.

2.1 Investigación-acción cómo metodología de investigación.

De acuerdo a Sapon-Shevin (2013) es necesario reconocer que los procesos de exclusión surgen de las estructuras sociales, económicas e ideológicas y son reflejo de los valores de la sociedad. Por lo tanto, se requieren cambios fundamentales de pensamiento y políticas que trasciendan a la educación. Sin embargo, siempre hay que iniciar por algún punto, es así que, para la realización de este proyecto de intervención, de corte cualitativo, me apoyo en la investigación-acción, metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y cuyas características, según Kemmis y MacTaggart (1988) citado en Rodríguez, et al (1988), son:

(i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Rodríguez, et al 1988:4).

Su propósito principal no es tanto la generación de conocimientos sino el cuestionar las prácticas sociales, en este caso las educativas propias y no sólo esto sino transformarlas. Para Kemmis (1984) la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva. Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Siendo sus características principales:

Práctica. Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.

Participativa y colaborativa. Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad.

Emancipadora. El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.

Interpretativa. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.

Crítica. La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso. (Rodríguez, et al 1988:6)

La investigación – acción supone un proceso de investigación, de intervención, de continua búsqueda. Se integran la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que nos llevan a entender y transformar la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica y que sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Esta metodología establece un proceso de cambio a partir del diagnóstico de situaciones problemáticas, la priorización de estas situaciones, supuestos de intervención, planificación, y puesta en marcha del plan de acción, estableciendo un proceso cíclico como se muestra en la Figura 1.

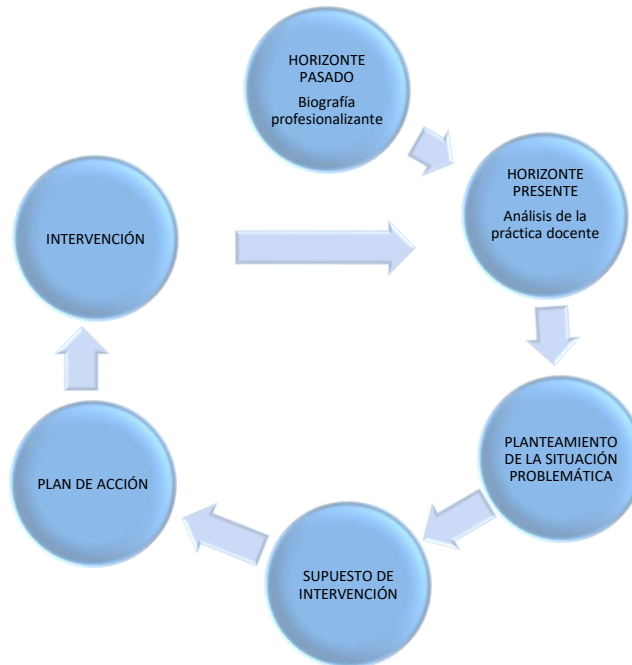


Figura 1. Investigación-Acción.

Fuente: Elaboración propia con información de Latorre 2008.

A continuación, se mencionan algunos rasgos de la investigación-acción en educación y por lo que la considero un recurso importante para el desarrollo de mi propuesta de intervención.

- Analiza las acciones y situaciones problemáticas, que requieren un cambio o una solución.
- Pretende que el docente profundice en la comprensión de su situación profesional, es decir, que realice un diagnóstico para poder dar la respuesta más adecuada.
- Interpreta lo que sucede en la práctica desde el punto de vista de los involucrados: docentes, alumnos o padres de familia.
- Como la investigación- acción aborda los problemas desde las voces de los implicados, sólo es válida a través del diálogo libre. Los relatos de los diálogos acerca de las interpretaciones o explicaciones que surgen en la investigación deben formar parte de la misma.

Además, como señala Stringer (1999) la investigación-acción es:

- a) Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar.
- b) Equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad.
- c) Es liberadora, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.
- d) Mejora las condiciones de vida de los participantes, al habilitar el potencial de desarrollo humano. (citado en Hernández y Fernández.2010: 51).

Características fundamentales para la realización del presente trabajo.

2.2 Análisis de la práctica docente a través de una evaluación inclusiva.

Se entiende a la práctica docente como un acto social en el que intervienen los significados, percepciones y acciones de todos los partícipes del proceso educativo: profesores, alumnos, padres de familia y autoridades, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro (Fierro et al, 2012).

Elliot (2006) menciona que el objetivo fundamental de la investigación-acción es mejorar nuestra práctica, y se debe de tener en cuenta no sólo los resultados sino también el proceso.

Para iniciar con este análisis se requiere una evaluación. En este caso se llevó a cabo una evaluación inclusiva que nos apoya en la toma de decisiones para implementar estrategias que nos ayuden a encaminarnos a la construcción de una escuela inclusiva.

Una evaluación inclusiva tiene como propósito reestructurar las escuelas con el fin de crear un modelo inclusivo el cual de atención a la diversidad

El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deben apoyar y mejorar la inclusión y la participación satisfactoria de todo el alumnado susceptible de exclusión, incluido aquel con necesidades educativas especiales. Responde al objetivo de contribuir a la creación de una cultura para el

aprendizaje y no meramente del aprendizaje en el marco de una cultura escolar inclusiva. (González, 2010:24).

La autora referida señala que para la construcción de una escuela inclusiva debemos poner en marcha una evaluación inclusiva, refiriendo que los principios de una evaluación inclusiva son aquellos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado. Para iniciar esta presento los contextos escolar y sociofamiliar del preescolar donde laboro.

Contexto escolar y sociofamiliar.

El lugar donde se desarrolló el proceso de intervención es el Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, ubicado en Zapotlán, Atenco, Estado de México es de mantenimiento estatal. Cuenta con una matrícula de 160 alumnos. Hay 6 grupos, 3 de segundo grado y 3 de tercer grado, es de organización completa, como suele denominarse a las escuelas que cuentan con director, y maestra para cada grado. Además, cuenta con una trabajadora manual y una conserje, quien es pagada por los padres de familia.

Los salones son amplios y cuentan con material suficiente para la población atendida actualmente. La escuela se sostiene con las cooperaciones aportadas por los padres de familia y con la asignación del programa Escuelas de Calidad; parte de la población escolar es beneficiaria del programa de desayunos fríos del DIF.

La mayoría de las familias de la que proceden los niños es de nivel socioeconómico bajo, según información recabada en las fichas biopsicosociales de los alumnos, dedicadas principalmente a la maquila de ropa y a la realización de diversos oficios temporales.

Predominan las parejas que viven en unión libre y madres solteras. Cabe señalar que la mayoría de los padres son muy jóvenes, iniciando su paternidad y maternidad en la adolescencia.

La comunidad escolar está constituida por familias procedentes de varios estados: Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Hidalgo, principalmente, y otros poblados del mismo Estado de México, y hay algunos originarios del municipio. Gran parte de ellas viven en casas

compartidas con familiares, prestadas o rentadas. Casi la totalidad de los menores que acuden a esta escuela nació en el Estado de México.

La mayor parte de los padres y madres de familia tienen una escolaridad de primaria, algunos de secundaria y preparatoria y son muy pocos los que cuentan con una carrera a nivel licenciatura, aunque no la ejercen.

En el proceso de evaluación, se llevó a cabo la aplicación de algunos instrumentos que me apoyaron en el análisis de la práctica docente, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación:

Cuestionario 1 del INDEX a todo el personal que labora en la escuela: 1 directivo, 6 docentes, 1 trabajadora manual, y 1 conserje.

Se aplica el cuestionario 2 adaptado para la familia a 30 madres de familia.

Se aplica un cuestionario semiestructurado a docentes con el fin de conocer formación docente en torno a la inclusión.

a) Cuestionario semiestructurado.

Para obtener información sobre la formación profesional y conceptualización docente en torno a la inclusión apliqué un cuestionario semiestructurado a docentes (ver Anexo 1). En la Tabla 1 se puede observar las categorías e indicadores contenidos en el instrumento.

Tabla 1.
Cuestionario semiestructurado aplicado a profesoras

Categoría	Indicadores
Formación profesional	Nivel de estudios e institución
Experiencia docente	Años de servicio y grados atendidos
Atención a población vulnerable	Atención a alumnos que enfrentan alguna BAP
Diferencia entre integración e inclusión	Conceptos de NEE y BAP Concepto de integración e inclusión.
Diversidad	Concepto
USAER	Experiencia con el servicio.

Fuente: Elaboración propia.

b) Índice de inclusión.

Existen también algunos instrumentos establecidos para realizar una evaluación de carácter inclusivo hacia la creación de una cultura escolar inclusiva. Uno de ellos es el Índice de inclusión (INDEX) de Ainscow (2001), que es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el camino hacia una Educación Inclusiva. Este índice se desarrolla con base a un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, Elaborar políticas inclusivas y desarrollar Prácticas inclusivas. (Tabla 2).

Tabla 2.
Organización del Índice de Inclusión.

Dimensiones	Indicadores
A. Crear culturas inclusivas	1. Construir una comunidad. 2. Establecer valores inclusivos.
B. Elaborar políticas inclusivas	1. Desarrollar una escuela para todos. 2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
C. Desarrollar prácticas inclusivas	1. Orquestar el proceso de aprendizaje. 2. Movilizar recursos

Fuente: Elaboración propia con información de Ainscow (2001).

La primera dimensión, *Crear culturas inclusivas*, hace referencia a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado. También, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar, los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones en las políticas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos.

La dimensión B, *Elaborar políticas inclusivas*, tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Considerando como apoyo, a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La última dimensión *Desarrollar prácticas inclusivas* se refiere a que las prácticas educativas sean realmente inclusivas, garantizando que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para favorecer el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2001).

Esta propuesta aporta una sistematización para realizar un proceso de análisis y priorización de necesidades en el camino hacia una escuela inclusiva y aunque no necesariamente se enmarca en la metodología de investigación-acción nos sirve como herramienta para detectar las situaciones problemáticas relacionadas con la inclusión en el ámbito escolar, y a su vez a establecer un plan de acción para la mejora de la práctica en este caso, la identificación y la disminución de prácticas de exclusión.

El objetivo es que el proceso de evaluación pueda proporcionar los elementos necesarios para diseñar un plan de intervención que favorezca la inclusión de todos los alumnos con posibilidad de exclusión.

Es así que también se aplicó el cuestionario uno del INDEX a todo el personal que labora en la escuela: 1 directivo, 6 docentes, 1 trabajadora manual, y 1 conserje (ver Anexo 2). Así mismo lleve a cabo la aplicación del cuestionario dos del INDEX a 30 madres de familia. Dicho instrumento puede verse en el Anexo 3.

Cabe señalar de que además de los instrumentos empleados para realizar el diagnóstico, me fue de utilidad mi función como docente de USAER, ya que me permitió llevar a cabo una observación de la dinámica escolar cotidiana.

2.3 Análisis de la información.

Contexto escolar y sociofamiliar.

En el Jardín de Niños se realizó el análisis de los diversos contextos detectando situaciones que pueden constituir barreras en los contextos escolar, sociofamiliar y

áulico. En el contexto escolar hay carencias en infraestructura debido a que esta no es la adecuada para recibir a la diversidad, la carga administrativa acapara tiempos que deberían dedicarse al trabajo con los alumnos y no se cuenta con medios económicos suficientes para mantenimiento y provisión de recursos materiales.

En el contexto familiar los padres y madres de familia suelen ser poco participativos en cuestión de acompañamiento educativo, suelen involucrarse en cuestiones de carácter festivo, principalmente; además de que la mayoría de las familias como ya se citó son de escasos recursos económicos y baja escolaridad. Los padres de familia perciben al servicio de USAER solo como un apoyo extra para los alumnos con discapacidad y problemas de aprendizaje o incluso como un servicio de terapia psicológica.

En el contexto áulico las maestras solían estar acostumbradas a recibir estrategias específicas para los alumnos que lo necesitaran, estas no siempre estaban relacionadas con las temáticas abordadas y no le daban seguimiento en forma regular (USAER había trabajado antes en esa escuela de forma intermitente durante 2 años con el modelo de integración). Al iniciar mi trabajo procuramos seguir el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASSE 2011). Por lo que USAER y escuela regular trabajamos en conjunto con la nueva modalidad. Así mismo se implementaron estrategias diversificadas y específicas a través de la planeación. Con padres de familia se ha intervenido a través de talleres que no siempre son dirigidos por las docentes de USAER, sino que a veces funciona como gestora, pero siempre indicando los objetivos y BAP que se pretenden disminuir. En el trabajo con padres (los alcances han sido pocos ya que la asistencia es mínima o irregular).

A pesar de que se cuentan con varias fortalezas en la institución como la disposición de las profesoras al trabajo conjunto con USAER y de seguirse capacitando para tener un mejor desempeño en el nivel preescolar, así como el apoyo de la directora para brindar espacios y en la medida de lo posible tiempos para el trabajo en colegiado, he observado en la práctica que aún no brindamos una atención educativa tomando en cuenta las características de todos y cada uno de los alumnos. A las maestras, a pesar de que se encuentran en el proceso de realizar una planificación diversificada, aún se les dificulta

realizar las actividades con todos los alumnos, simplificando en ocasiones demasiado las actividades para los alumnos que enfrentan BAP, o dando una atención individualizada a estos alumnos.

a) Cuestionario semiestructurado.

En el cuestionario semiestructurado aplicado a las profesoras, manifiestan presentar dificultades en la práctica debido a que carecen de preparación para brindar una atención educativa a menores con discapacidad u otro de tipo e condición. También se observa que manejan indistintamente los términos de integración, inclusión, así como necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. Identificando al servicio de USAER como un equipo de asesoría enfocado la atención a los niños y niñas con discapacidad, problemas de aprendizaje, conducta y otras condiciones.

En lo que respecta a las respuestas proporcionadas con respecto al perfil profesional, todas las docentes de la escuela expresan tener una formación de licenciatura en educación preescolar, la cual cursaron en Escuelas Normales del Estado de México, siendo la directora la única que posee Licenciatura en Educación Primaria.

La mayoría de las maestras comenta que su motivación para estudiar y ejercer esta profesión fue principalmente el gusto por trabajar con niños pequeños y al identificarse con alguna docente en sus primeros años de formación, además de que visualizaban que esta profesión les daría estabilidad laboral y económica.

Desde muy pequeña me gustaba jugar a la escuelita y siempre yo quería ser la maestra para enseñarle a mis hermanas... (P3oA)².

Recuerdo que, al acompañar a mi madre a recoger a mi hermana al Jardín de Niños de mi comunidad, me llamó la atención el trabajo de la maestra con los pequeños. (P2oA).

² A partir de este apartado se considerarán las claves construidas de la siguiente manera: la primera letra se refiere a la función del participante correspondiendo Profesora (P), Directora Escolar (D), Trabajadora Manual (T), Conserje (C). El número y letra que siguen corresponden al grupo que atienden en el caso de las Profesoras: 2A, 2B, 2C, 3^a, 3B, 3C. Para la profesora de Educación Física las letras posteriores a la primera serán EF.

Me gusta mucho el trabajo con los niños, es lo que más disfruto. (P3oC).

Por la estabilidad de la profesión (P3o B).

Así mismo casi todas manifiestan no haber revisado en la licenciatura contenidos referentes a atención a la diversidad, integración o inclusión, necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje.

La verdad que yo recuerde, no. Ninguno de estos términos (P2o B).

Sólo necesidades educativas especiales. (P2o A).

En lo que se refiere a experiencia docente los años de servicio varían, van de los 25 a un año de antigüedad, como se puede observar en la Tabla 3

Tabla 3.
Años de experiencia docente

Docente	Años de servicio	Docente	Años de servicio
P2A	17	EF	1
P2B	25	D	27
P2C	13	T	19
P3A	11	C	7
P3B	5	MA	18
P3C	10		

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por las docentes.

Las profesoras también indican que durante su labor han enfrentado varias dificultades tales como la atención de grupos numerosos (con 40 alumnos) tratando de satisfacer las necesidades de todos y cada uno de los menores. Además, también ven como una dificultad en su experiencia el no haber podido identificar con precisión qué es lo que impide que los niños aprendan, así como el no tener los conocimientos y habilidades necesarios para atender a los que presentan alguna condición específica: discapacidad, autismo, déficit de atención, etc.

Lograr atender las necesidades de cada uno, pues los grupos son muy numerosos y cada niño es totalmente diferente, a veces resulta más que complicado atender cada necesidad e interés de los niños (P3o B).

...consideró que nunca tuve una preparación adecuada para poder atender a los niños... (P3o B).

Sobre los retos que han tenido, las profesoras refieren que los casos más difíciles han sido el no contar con estrategias para trabajar con alumnos con alguna discapacidad o condición específica, así como la dificultad que les ha representado involucrar a los padres de familia en la atención a los alumnos y proporcionarles los apoyos necesarios para su desempeño escolar.

...un alumno con hipoacusia, porque no sabía cómo tenía que trabajar con él... (P3o A).

... el diseñar yo como docente estrategias de aprendizaje según sea el caso... (P2o A).

La situación más difícil es que los padres no acepten las necesidades de sus hijos y por lo tanto no los quieran apoyar (P2o C).

Las maestras identifican a las Barreras para el Aprendizaje como elementos externos al alumno que limitan su aprendizaje, en tanto que a las Necesidades Educativas Especiales las conciben como las adecuaciones que se realizan en la planeación para atender a los alumnos con dificultades.

Las NEE sólo son las adecuaciones que se deben hacer en la planeación para que el alumno pueda acceder al aprendizaje (P3o A).

Una barrera se refiere a los obstáculos que se le presentan para poder adquirir aprendizaje (P3o B).

También se observa que no existe aún una idea clara sobre integración e inclusión en el ámbito educativo. Algunas maestras conceptualizan la Integración Educativa como el proceso de incorporar a los alumnos a las aulas y gradualmente promover la participación con sus compañeros. La inclusión para algunas es la eliminación de barreras para el aprendizaje, las cuales identifican como limitantes para el alumno. Cabe señalar que para una profesora la inclusión es el brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.

La integración educativa consiste en que los niños y las niñas con cierta necesidad educativa especial o barrera tenga el mismo acceso o participación al igual que sus compañeros (P2o A).

La inclusión se refiere a que se reciban a todos los niños en la escuela y brindarles a todas las mismas oportunidades (P2o B).

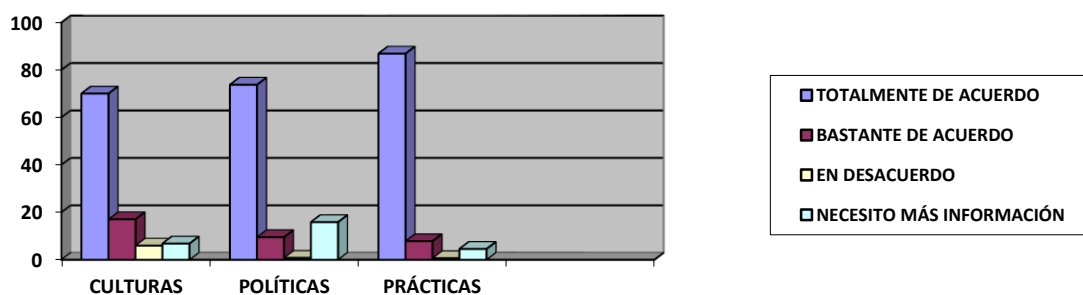
En cuanto al trabajo en el preescolar las profesoras no logran identificar si se trabaja la integración o la inclusión en el Jardín de Niños Rafael Ramírez; algunas señalan que está en proceso la Inclusión Educativa ya que se pretende involucrar a los niños tomando en cuenta sus características y adecuando las estrategias para favorecer a todos de acuerdo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

Considero que aún estamos en proceso de la inclusión (P3o B).

En lo que se refiere a sus nociones sobre diversidad, no existe aún un concepto definido por la mayoría de ellas, respondiendo que es importante brindar apoyo a los alumnos que más lo necesitan, es decir a los que presentan mayores dificultades, aunque es importante destacar que, una maestra señala la importancia del respeto a las características individuales de los niños y padres, así como de los factores familiares y socioculturales.

b) Índice de inclusión.

En el Anexo 4 se muestra el concentrado de las respuestas obtenidas de la aplicación del cuestionario 1 del INDEX, dirigido al personal que labora en la escuela. Se realiza el análisis cualitativo de la información considerando las dimensiones, categorías y códigos establecidos en el instrumento, como puede observarse en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Cuestionario aplicado al personal de la escuela.

Fuente: Elaboración propia con base a las respuestas obtenidas del INDEX.

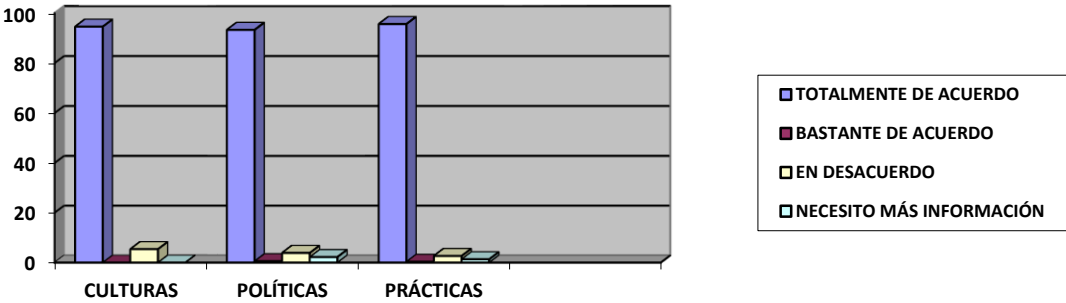
En cuanto a la dimensión “Creación de culturas inclusivas”, las respuestas dadas por el personal de la escuela dan una visión de un centro escolar acogedor, en el que tanto

estudiantes, docentes y padres trabajan en un ambiente de respeto y colaboración, todos son tratados por igual procurando disminuir prácticas discriminatorias.

En lo que se refiere a “Políticas inclusivas”, tanto el personal de la escuela regular como el de USAER procura brindar apoyos a todo el alumnado de forma que se sientan atendidos, valorados, y acogidos teniendo como referente la Inclusión Educativa no sólo al recibir al alumnado sino procurando dar una respuesta educativa, al tomar en cuenta las características de todos y cada uno de los estudiantes, tratando de que participen y aprendan en un ambiente educativo no sólo acogedor, sino que cuente con los recursos humanos y materiales necesario.

Sobre “Prácticas inclusivas”, el personal manifiesta que se promueve participación de todos los alumnos realizando planificación en forma conjunta, tomando en cuenta las características de todos los alumnos y alumnas, motivándolos en su aprendizaje y organizando el aula para promover el trabajo en equipo.

De acuerdo a las respuestas obtenidas del cuestionario 2 del INDEX dirigido a madres de familia (ver Anexo 5) se encuentra que la percepción de casi la totalidad es que el Jardín de Niños es un centro inclusivo, tal como se puede observar en la Gráfica 2, el cual acoge a todos los menores, promoviendo la participación de alumnos, padres y docentes en un marco de respeto y colaboración en el que se valora de igual manera a todos, tomando en cuenta para todas las actividades la opinión y participación de padres de familia.



Gráfica 2. Cuestionario aplicado a madres de familia.

Fuente: Elaboración propia con base a las respuestas obtenidas del INDEX.

A pesar de los resultados obtenidos por medio de estos instrumentos en los que se identifica a esta escuela como una institución inclusiva, y sin tratar de menospreciar las competencias y la disposición que manifiestan las docentes para una atención de alumnos y alumnas que propicien el desarrollo de las competencias correspondientes al nivel, en la observación directa durante la jornada escolar se han identificado algunas prácticas excluyentes, por ejemplo:

- Comparación entre desempeño de alumnos.
- Separación de las actividades cuando se presentan conductas disruptivas.
- Descalificación de los trabajos realizados por no encajar en los estándares esperados por la profesora.
- Se centra la atención en las *debilidades* de los alumnos, sin reconocer las fortalezas.
- Se sigue solicitando al personal de USAER ‘ayuda’ cuando algún alumno presenta conductas inadecuadas, en espera de estrategias individualizadas.

2.4 Identificación de Barreras Para el Aprendizaje y la Participación

El concepto Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se refiere a las dificultades que experimentan los alumnos en el acceso al sistema educativo, su permanencia en él o la participación en las clases. Se considera que surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Ainscow et al 2000).

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (SEP, 2002:3).

De acuerdo al análisis de la información obtenida a través de los diversos instrumentos y técnicas se establecen las siguientes barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

BAP 1:

- Los recursos pedagógicos para dar atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos son insuficientes.

BAP 2:

- El conocimiento teórico y práctico que se tiene sobre la Educación Inclusiva aún es confuso, lo que se traduce en una barrera para dar atención a la diversidad.

BAP 3:

- Las estrategias utilizadas para motivar al alumno a aprender, centrándose en las debilidades e ignorando las fortalezas en los alumnos con dificultades escolares.

Se puede observar que las barreras identificadas tienen que ver con el ejercicio docente por lo que mi intervención tendrá que enfocarse en este aspecto.

2.5 Problematización.

En la escuela donde laboro desde hace dos y medio años hemos avanzado en nuestras prácticas procurando dar atención a la diversidad. Partimos del trabajo que había iniciado mi antecesora y compañera de trabajo, también maestra de apoyo, de una visión de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, principalmente con discapacidad, con la que se encontraba operando el servicio de USAER en el Estado de México. Mi llegada casi coincidió con la implementación del MASSE como línea de operación de los servicios de Educación Especial, un modelo que pone énfasis en la eliminación o disminución de las barreras que existen en los

diferentes contextos en que se desenvuelven los alumnos y que impiden o limitan su aprendizaje y/o participación en el proceso educativo. Esta visión cambia totalmente la concepción que regía a los servicios de apoyo la cual centraba las dificultades en los alumnos.

A pesar de que en la práctica creíamos considerar las características y necesidades de todos los alumnos y alumnas al momento de diseñar las planeaciones de las situaciones de aprendizaje y sobre todo al implementarlas en las aulas, de acuerdo al instrumento diagnóstico que se aplicó, pero sobre todo a lo observado en el trabajo institucional se determina que no es así.

Las profesoras, directivos y el mismo servicio USAER sigue centrando su atención en los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente con discapacidad, alguna condición, o dificultades severas de aprendizaje, conducta y lenguaje. Se ha hecho un intento por acercarnos a una Educación Inclusiva, pero por lineamientos e ideas preconcebidas de lo que es la Educación Especial volvemos a centrar el déficit en el alumno, limitando los alcances de la atención educativa brindada a la población.

Se detectan problemas en los distintos contextos, sin embargo, el principal problema se ubica en la práctica docente, al presentar un desconocimiento de la población atendida, características, contextos, y estrategias pedagógicas para dar respuesta a sus necesidades.

La complejidad del contexto sociocultural, los acelerados cambios, la emergencia de problemáticas inéditas en el campo educativo, plantean desafíos renovados a docentes que tienen que estar cada vez más flexibles y abiertos al aprendizaje, como también a desaprender modalidades de trabajo que se tornan inadecuadas (Coronado, 2009: 50).

Es así que la diversidad en las aulas no sólo demanda que erradiquemos prácticas excluyentes, sino que desarrollemos y fortalezcamos nuestras competencias docentes, en el marco de la realidad actual. Por lo tanto, debemos de tomar un posicionamiento el cual defina nuestra labor ante los cambios que enfrentamos actualmente.

2.5.1 Planteamiento del problema.

La atención a la diversidad en el Jardín de Niños R se ve limitada, debido a que las docentes realizan prácticas excluyentes, algunas derivadas del desconocimiento de la heterogeneidad existente en las aulas, e insuficientes competencias docentes para dar atención a la diversidad.

2.5.2 Preguntas de investigación.

Considerando este planteamiento de la situación que prevalece en mi centro de trabajo surgen los siguientes cuestionamientos.

- ¿Qué competencias docentes debemos fortalecer en el centro de trabajo para dar respuesta a la diversidad?
- ¿Qué prácticas debemos transformar, eliminar o introducir para reducir la exclusión escolar?
- ¿Cuál es el modelo de mediación adecuado en mi contexto escolar para dar atención a la diversidad?
- ¿Qué acciones como maestra de apoyo debo asumir, para coordinar con las docentes, y promover prácticas inclusivas?

2.6 Supuesto de intervención.

El fortalecimiento de las competencias docentes, a través del aprendizaje cooperativo permitirá disminuir las prácticas excluyentes en el Jardín de Niños R. R., encaminándonos hacia la construcción de aulas diversificadas.

En respuesta a las preguntas de investigación y en concordancia con el supuesto de intervención establecido, se plantea la Tabla 4 en dónde se muestra la organización de las competencias docentes propuestas para el trabajo durante la intervención.

**Tabla 4.
Supuesto de intervención**

Supuesto de intervención	Propósito	¿Qué competencias profesionales voy a desarrollar?	¿Qué competencias contrahegemónicas voy a desarrollar?
<p>A través del fortalecimiento de las competencias docentes por medio del aprendizaje cooperativo lograremos prácticas inclusivas en el Jardín de Niños R.</p> <p>A través de la resignificación de nuestras prácticas docentes a través del aprendizaje cooperativo nos encaminaremos a la construcción de aulas diversificadas.</p>	<p>Fortalecimiento de las competencias docentes de las profesoras del Jardín de Niños a través del aprendizaje cooperativo en las diversas acciones educativas para lograr la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación</p>	<p>Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Gestionar la progresión de los aprendizajes. Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Trabajar en equipo. Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p>	<p>Comparte la responsabilidad de la enseñanza, aprendizaje y participación de los alumnos con toda la comunidad escolar</p> <p>Desarrolla un aprendizaje cooperativo con compañeras para la construcción de aulas diversificadas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez detallado el diagnóstico procederé a plantear la propuesta de intervención, en concordancia con la evaluación realizada.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.

En este apartado se presenta la propuesta de intervención para la atención a la diversidad, por lo que en primer lugar se abordará este concepto, y posteriormente la estrategia de mediación y el modelo de planeación.

3.1 Acercamiento teórico-pedagógico al currículo y la atención a la diversidad.

Señala Pilar Arnaiz (1997) que el aula es el contexto por excelencia en el que se produce el aprendizaje de los alumnos, aquí es donde ocurre la última concreción del currículo, este constituye el elemento central para diseñar la respuesta a la diversidad en los centros educativos, un currículo que no esté centrado en los contenidos sino en los alumnos y que les proporcione a todos una formación con igualdad de oportunidades.

Un currículo predeterminado no incluye el contexto, el ritmo, estilos e intereses de aprendizaje de todos los alumnos. Se centra en los contenidos y no en el niño convirtiendo a su vez al profesor más que en un mediador en un transmisor del currículo.

Adaptar la escuela a las necesidades de sus alumnos y no posibilitar el proceso inverso; adecuar la educación a la realidad actual que vivimos, no desde la selección y/o compensación para alcanzar una uniformidad y homogeneización utópica e imposible, sino desde la atención y el respeto a la diversidad de todos los alumnos, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, que integre y acerque, desde el conocimiento y la interacción de todos los alumnos, es el reto actual de la escuela y de los profesionales que la conforman. Solamente con su colaboración, con su esfuerzo, con su profesionalidad, con su convicción y compromiso con la innovación y el cambio, la escuela y sus profesores podrán salir de la encrucijada en la que se encuentran (Muntaner 2000:2).

Las prácticas educativas habituales, centradas en la uniformidad y homogeneidad, que buscan educar a todos de la misma manera dejan de lado un conocimiento valioso como son las vivencias familiares y sociales, entornos importantes como punto de partida para la motivación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Connell (2006) señala que los aprendizajes comunes incluidos en un currículo académico y hegemónico³, tanto en las prácticas como en las formas de evaluación, se traducen en una exclusión para alumnos de los grupos desfavorecidos. Es por eso necesario un currículo que dé respuesta a la diversidad del aula.

El currículo que se trabaje en el aula debe de incluir a todos y cada uno de los alumnos, lo que podría contribuir al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre ellos, así como al sentido de pertenencia, generando a su vez mejores resultados en el aprendizaje, tal como lo señala Arnaiz (1997) “el currículo del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado”.

Cuando se habla de atención a la diversidad hacemos referencia a que todos tengan igualdad de oportunidades, cuando menos en el ámbito educativo que es el que nos compete. No queremos referirnos a *incluir*, que sigue siendo un punto de vista hegemónico y normalizador, sino a que, ningún alumno debe ser objeto de prácticas de exclusión. Es necesario proponer modelos de formación en que ningún alumno sea segregado, en el que la diferencia se traduzca en factor de enriquecimiento para el aprendizaje.

Muntaner (2000) señala que el fundamento de la igualdad de oportunidades es que la escuela brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de sexo, raza o clase social. También menciona que la cooperación es esencial en la atención a la diversidad, ya que todos podemos hacer aportaciones y todos necesitamos de la ayuda de los demás, es decir, se educa desde la colaboración no desde la competición.

Es así que se requiere hacer modificaciones no sólo en el currículo, sino también en las estrategias organizativas y didácticas que permitan dar respuesta a los requerimientos

³ El currículo ... es hegemónico en las escuelas en el sentido de que: a) margina otras formas de organización del conocimiento, b) está integrado en las estructuras de poder de las instituciones educativas, y c) ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a las mayorías de las personas. (Connell, 2006: 56).

de los alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela para todos. La escuela comprensiva educa desde la diversidad y en la diversidad (Muntaner 2000).

Echeita (2007) propone trabajar en las actitudes de las comunidades educativas y en la forma de enfocar y organizar la educación escolar ya que no se aspira a la mera integración física, hay que buscar vías y promover proyectos educativos, donde se respeten las diferencias y creen cauces para la participación de todos. Los aprendizajes establecidos deben garantizar a todos los alumnos y alumnas una formación educativa básica sin excepción.

López Melero (2001) presenta como propuesta una tolerancia activa, es decir, el esfuerzo e interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera. Se requiere acabar con la práctica tan común de los maestros de clasificar a los alumnos; la reprofesionalización de los docentes evitando un trabajo en el que sólo seamos operarios, se precisa del desarrollo de competencias docentes para crear ambientes que enseñen a aprender, a través de un aprendizaje cooperativo y solidario en grupos heterogéneos.

Además de generar un currículo contrahegemónico, es decir, uno que no esté establecido desde los grupos en el poder, un currículo que conlleve a la formación de una sociedad en la cual exista una verdadera justicia social en la que todas las personas seamos sujetos de derecho, y nos relacionemos a través del ejercicio de valores, teniendo en cuenta siempre nuestra responsabilidad por el otro.

Tébar (2009) nos plantea que la tarea docente supone un aprendizaje y actualización permanente, que será la respuesta a los cambios que enfrentamos en la actualidad; los profesores debemos tomar conciencia de nuestros propios procesos de aprendizaje para poder analizarlos en los alumnos. “El profesor necesita ser crítico, ser pensador, saberse controlar”.

Así mismo, el autor propone un nuevo paradigma educativo que consiste en dar el protagonismo que debe tener el alumno en la construcción de su aprendizaje y la creación de situaciones escolares que respondan a los planteamientos de una pedagogía diferenciada.

Las estructuras escolares deben estar en función de las necesidades, de los ritmos y las diversas capacidades de los alumnos. Escuela y sociedad deben estar más unidas tanto en la búsqueda de los medios para aprender, como en el logro de los fines de la educación y la incorporación de los educandos a la vida social y laboral (Tébar, 2009: 54).

Un docente que profundiza sus conocimientos sobre didáctica y dispone de un repertorio de estrategias y recursos más amplio tiene más posibilidades de ser creativo y de tomar decisiones adecuadas en cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos. Como docentes en busca del cambio debemos trabajar para la conformación de una verdadera comunidad educativa en la que participen familias, docentes y alumnos, en una escuela verdaderamente inclusiva.

Para esto se requiere modificar el concepto de aula que permea el imaginario, es decir, un espacio en el que todos tienen más o menos la misma edad y hacen las mismas tareas, en la que se intenta igualar a los alumnos a partir de unos contenidos homogéneos, donde el profesor expone y los alumnos escuchan, para aprender, donde se excluye a los alumnos.

3.1.1 El aula diversificada, una propuesta para atender a la diversidad.

Estar al frente de una clase heterogénea plantea diversos retos para los docentes, teniendo en cuenta que los alumnos son diferentes y necesitan ser atendidos simultáneamente en el aula, A diferencia de una clase homogénea en una diferenciada todos los alumnos realizan tareas individualmente y en equipo, y también hay actividades para toda la clase en común.

“El docente piensa y planifica en función de *múltiples caminos hacia el aprendizaje* para diversas necesidades, y no en términos de lo *normal* y lo *diferente*” (Tomlinson, 2009:39).

Ella propone como estrategia general el plantearse pensar en lugar de hundirse (think or sink approach).

Se plantea que el aula este conformada por diversidad de alumnos, diferentes desde múltiples perspectivas, reconociendo estas diferencias para enriquecer el trabajo entre alumnos y que nadie sea segregado o excluido. Y este tipo de aulas deben ser el centro en la organización escolar, ya que finalmente en ellas se desarrollarán los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Se debe reconocer que el camino es largo y si bien, como se señala en el Índice para la Inclusión, se deben generar políticas inclusivas, así como crear culturas inclusivas, considero que el aspecto más relevante donde debemos incidir los docentes es en el desarrollo de prácticas inclusivas. Una propuesta que considero nos da un acercamiento a la atención de la heterogeneidad de alumnos, es la de Carol Ann Tomlinson, quién propone el modelo de una instrucción diferenciada partiendo de la premisa que todos aprendemos de maneras diferentes y por lo tanto el docente debe de tomar en cuenta esto para el desarrollo de la enseñanza en las aulas. El término que utiliza es: *aulas diversificadas*.

Tomlinson (2003) señala que en un aula diversificada los docentes deben de considerar el punto en que se encuentran todos los alumnos y no partir del currículo, teniendo siempre presente que los alumnos son diferentes y se debe de estar preparados para involucrar a todos y cada uno de los estudiantes a través de: diferentes modalidades de trabajo, considerando los variados intereses, ritmos diversos, así como varios niveles de complejidad.

En una clase diferenciada los puntos en común son reconocidos y aprovechados, y las diferencias entre los alumnos también son elementos importantes en la enseñanza y el aprendizaje [...] provee diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz. (Tomlinson, 2005: 15).

Los docentes deben brindar herramientas a cada alumno para aprender, esperando que alcancen un nivel más elevado, siendo flexible en el uso de los tiempos, recurriendo a

una gran variedad de estrategias y recursos para el aprendizaje, realizando una evaluación continua con el objetivo de evaluar si se va por el camino correcto o hay que reorientarlo. Nunca tratan de que el alumno se adapte a un estándar, es la instrucción la que debe adecuarse a los estudiantes.

Los educadores de aulas diversificadas aceptan el hecho de que los estudiantes que vienen a la escuela tienen muchos puntos en común, pero que también presentan diferencias esenciales que constituyen su especificidad. Los docentes disponen de muchos recursos para hacer que las clases se adapten a cada individuo. (Tomlinson, 2003:18-20).

Al trabajar con esta propuesta se debe de aceptar el hecho de que los estudiantes en las aulas pueden tener características en común pero también presentan diferencias esenciales en necesidades, ritmos e intereses para aprender. Así mismo tener presente que no hay un camino o una fórmula única para la *construcción* de un aula diversificada. Tomlinson (2003) propone algunos elementos constitutivos de la diversificación los que a continuación se describen y se muestran en la Figura 2.



Figura 2. Elementos para la construcción de un aula diversificada
Fuente: Elaboración propia con información de Tomlinson (2003)

- *El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes:* es consciente de que los alumnos comparten las necesidades básicas de alimento, refugio, seguridad, pertenencia, logro, contribución social y realización social, así como de que el sexo, experiencias, cultura, etc., influye en qué y cómo aprendemos.
- *El profesor se centra en lo esencial:* los docentes deben tener dominio de aquello que los alumnos deben recordar, comprender y manejar de un campo dado es decir su esencia. Diseñar la instrucción en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos.
- *Enseñanza y evaluación son inseparables:* la evaluación sirve de diagnóstico sobre las capacidades e intereses de los alumnos, no es algo que se realiza al final, sino continua para comprender cómo modificar la instrucción.
- *El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos:* pueden adaptar uno o más elementos del curriculum basándose en las características del estudiante (aptitud, interés, perfil de aprendizaje) en cualquier punto de una unidad o lección; sin embargo, no es necesario cambiar todos los elementos.
- *Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos:* en una clase se debe reconocer y respetar la identidad de cada individuo, respetar las aptitudes, tener expectativas de crecimiento de todos los alumnos y proporcionar oportunidades para su crecimiento y participación en el aula.
- *El profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje:* en un aula diversificada el docente es un líder, pero debe estar atentos a todos los alumnos e implicarlos en la clase, a su vez los estudiantes se deben responsabilizar de su aprendizaje y tomar decisiones que favorezcan su crecimiento en el proceso.
- *El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo:* cada alumno debe trabajar desde su competencia particular sin sentir que está fallando; el aprendizaje debe ser auténtico y significativo.

- *El profesor y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible:* el aula diversificada se construye alrededor de los individuos, de diversos grupos pequeños y del grupo en su totalidad, por lo que se llevan a cabo actividades y se usan recursos en forma flexible, a un ritmo adaptable. Se trata de que los alumnos desarrollen conocimientos y habilidades apropiados, motivándolos de acuerdo a sus posibilidades e intereses.

Si bien hay que tener presente todos estos elementos al conformar nuestra clase, es importante recordar que al igual que nuestros alumnos tienen diferentes ritmos de aprendizaje, como maestros también somos diferentes en nuestra aproximación al proceso enseñanza-aprendizaje. No hay un modelo ideal de aula diversificada, es por esto que iremos trazando nuestro propio proceso en la conformación de las mismas, al ir fortaleciendo nuestras competencias docentes.

3.2 Fortaleciendo nuestras competencias para la construcción de aulas diversificadas.

Teniendo en consideración que el presente proyecto de intervención pretende fortalecer las competencias docentes de las maestras que trabajan actualmente en el Jardín de Niños R. R., me apoyo, como señale en el capítulo 2, en la investigación acción como una forma de indagación auto-reflexiva acerca de la práctica docente, debido a que es una propuesta de un enfoque alternativo a la investigación social tradicional.

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, 2012: 15).

A veces el estar demasiado tiempo inmersos en nuestra profesión nos limita la reflexión de nuestra propia práctica, tendiendo a sobrevalorar nuestra experiencia, lo que se ve

reflejado en una práctica rutinaria y burocrática, siendo en ocasiones resistentes a los cambios.

El Plan de Estudios (2011) señala que para el diseño de las actividades de aprendizaje se requiere no sólo del conocimiento de los contextos en donde se desenvuelven los alumnos, sino de que aprenden y cómo aprenden. Aspecto que cobra relevancia cuando hablamos de atención a la diversidad, teniendo que poner énfasis en las siguientes competencias docentes que propone Perrenoud (2004).

- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje
- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.

Es por esto que para poder realizar una propuesta primeramente tenemos que realizar este análisis reflexivo, ya que entre teoría y práctica hay una retroalimentación constante, y sobre todo en educación una no se sostiene sin la otra.

En el ámbito educativo, la investigación-acción nos apoya en el desarrollo de la escuela, el aula, las metodologías y la formación docente para resolver nuestros propios problemas y en general a mejorar nuestra práctica profesional.

Vemos entre la teoría y la práctica una simbiosis –como asociación de la que sus miembros, en este caso partes, se benefician unos a otros- que llevado a una investigación acción permite combinar el pensar, actuar y escribir, dialogando, compartiendo y mejorando la deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica (Acuña, 2012: 35).

Cómo parte de esta deconstrucción, y considerando lo encontrado en el diagnóstico, debemos hacer énfasis en el análisis y fortalecimiento de nuestras competencias docentes, sobre todo las que se vinculan directamente con la atención a la diversidad.

Esperando que este proceso nos conduzca a la transformación de las prácticas actuales que se presentan en la institución, y de esta forma encaminarnos a la construcción de aulas diversificadas.

3.2.1 Propósitos de la intervención.

Es así que, con la pretensión de encaminar mi práctica como maestra de apoyo, y a la vez incidir en el trabajo que se lleva a cabo en la escuela, durante la maestría realice un ejercicio reflexivo para establecer una serie de cuestionamientos acerca del proyecto de intervención que llevaría a cabo: ¿Qué quería? ¿Para qué lo quería? ¿Cómo lo iba a hacer? y ¿Por qué lo quería hacer? Las respuestas se pueden ver resumidas a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5.
Propósitos de mi intervención docente.

¿Qué quiero?	¿Para qué?	¿Cómo lo voy a hacer?	¿Por qué lo voy a hacer?
Fortalecer las competencias docentes: -Organizar y animar situaciones de aprendizaje -Gestionar la progresión de los aprendizajes -Trabajar en equipo.	Construir un aula diversificada donde todos los niños tengan oportunidad de aprender en un mismo espacio a través de un currículum común.	A través de asesoría, acompañamiento y utilizando como estrategia de mediación el aprendizaje cooperativo entre las profesoras de la institución, para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias docentes que les permitan brindar una educación equitativa, y democrática.	Para reducir las prácticas excluyentes que se presentan actualmente en la institución, las cuales atentan contra la integridad de los alumnos como ciudadanos dignos de respeto, además de vulnerar su derecho a la educación

Fuente: Elaboración propia.

Derivado de esto se establecen los propósitos que pretendo alcanzar con mi intervención en la práctica educativa:

- Fortalecer las competencias docentes de las profesoras del Jardín de Niños a través del aprendizaje cooperativo en las diversas acciones educativas para lograr la

eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, y construir aulas diversificadas.

- Analizar, reflexionar y reconocer individual y colectivamente las prácticas excluyentes que llevamos a cabo como docentes para lograr la transformación de las mismas hacia una Educación Inclusiva.

3.3 La mediación pedagógica en el proceso de intervención.

Uno de los aportes que se reconoce en el enfoque por competencias es el de la psicología sociocultural, en esta línea se ha propuesto que las competencias *son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores* (Hernández, 1998). Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992). En general la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006).

El enfoque por competencias tiene sentido dentro de la práctica docente en medida que se logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. “Si el alumno construye su propio aprendizaje y desempeño, el docente debe promoverlo mediante situaciones didácticas que lo impulsen”. (Frade, 2009). La psicología sociocultural señala que las personas aprenden por mediación, la cual esta contextualizada por la cultura y es resultado de la actividad práctica.

En contraste con el aprendizaje como internalización, el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, concierne a toda la persona actuando en el mundo. Al concebir al aprendizaje en términos de participación, se atiende a cómo constituye una serie continuamente renovada de relaciones en desarrollo, lo cual, desde luego, es coherente con una perspectiva relacional de las personas, sus acciones, y el mundo, que es característica de la teoría de la práctica social (Lave y Wenger, 1991:7).

En consecuencia, el aprendizaje es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual, lo que significa que está mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes.

Tébar (2009) menciona que los cambios educativos en la sociedad multicultural, globalizadora, obligan a la escuela a reencontrarse, a restaurar su interior y a repensar su sentido y su función social. La escuela hoy necesita entender y redefinir su razón de ser. La propuesta de un nuevo paradigma exige elaborar una constelación de convicciones, valores, modos de proceder, creencias, teorías y técnicas, compartidos por los miembros de una sociedad.

La mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Pero va más allá de una simple interacción, para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. No se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas.

Tébar (2009) señala la pertinencia de la Mediación para reorientar y enriquecer el trabajo pedagógico por varios motivos:

- porque se trata de un trabajo en el que la dimensión relacional es esencial;
- por la doble competencia de la mediación para ayudar al alumno en su aproximación a los saberes, y en su labor de modelo para interpelar y reestructurar los esquemas de conocimiento;
- por ser un concepto complejo que implica procesos y roles plurales en el docente;
- y por ser un concepto clave en la orientación de las Reformas Educativas y en las corrientes de la Pedagogía actual, que explicita el rol del mediador, estudia el trabajo

cognitivo exigido al alumno y construye un marco idóneo para conseguir las metas educativas.

La escuela es el lugar privilegiado para la mediación y la socialización de la persona y ofrecer oportunidades de desarrollo de todas las formas de inteligencia de la persona y potenciar a cada educando según sus capacidades. Los educadores deben ser conscientes de la necesidad actual de equipar a los niños con los prerrequisitos para aprender, hacerles flexibles ante el cambio, la importancia de la inteligencia para la adaptación del ser humano en la revolución tecnológica y el cambio cultural. Las escuelas necesitan flexibilizar sus estructuras, el alumno debe ocupar el centro y ser protagonista del aprendizaje, y el equipo docente debe responder a un estilo de mediación basado en procesos continuos y no en resultados. Esto apunta a que la escuela necesita realizar una transición de estar centrada en los saberes a centrarse en la manera de enseñar y preparar al educando para que siga aprendiendo toda su vida con absoluta autonomía.

3.3.1 El aprendizaje cooperativo como estrategia de mediación.

El planteamiento de un aula que de atención a la diversidad exige una planificación curricular flexible y ajustada a los diversos contextos en que trabajamos. Este hecho significa planear estrategias de aprendizaje en las que todos los alumnos participen, que les permitan alcanzar un capital cultural mínimo, que Bolívar (2005) define como “aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido”.

La diversidad se explica desde múltiples factores: geográfico, social, cultural, económico, pero también por causas familiares, por maneras de ser individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, procedimientos..., que cada niño y niña tiene en relación el aprendizaje y la escuela en general (Riera, 2011: 134).

La enseñanza diversificada, promover el interés por aprender en los estudiantes y que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender, son elementos básicos en la atención a la diversidad. Es por eso como señala Riera (2011) debemos de respetar las diferencias

y no convertirlas en desigualdades, teniendo que ser uno de los propósitos de la escuela, que debe tomarlas en consideración. Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, a pesar de la existencia de desigualdades, es una fuente de enriquecimiento.

Relacionado con esto, Judith Butler destaca la importancia del reconocimiento “el reconocimiento implica que estamos viendo al otro como alguien separado pero estructurado físicamente en formas que compartimos, separado en tanto que soy otro” Butler (2004). Cuando se realiza un verdadero encuentro con el otro, hay un conocimiento y entendimiento mutuo en un marco de respeto, es decir, sin transgresión; un proceso de alteridad sin colonización hacia la otra persona.

Sin embargo, en la escuela no suele estar presente este reconocimiento con los alumnos, no nos interesa conocerlos, escucharlos, y en un corto o largo plazo terminan siendo excluidos.

La escuela no debe excluir a nadie y debe tener como finalidad proporcionar una formación común a todos los alumnos que favorezca la igualdad de oportunidades. Se pretende conformar una escuela inclusiva, en la que se asuma el compromiso de atender todos, que agrupe al alumnado de forma heterogénea. Una escuela centrada en una estructura de aprendizaje cooperativa (no competitiva ni individualista).

Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación –tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos (Pujolás, 2009:5).

Una de estas maneras de aprender y enseñar para la diversidad es la propuesta de Pere Pujolás (2009) y que he elegido como estrategia de mediación. El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica para atender en el aula la diversidad del alumnado que no sólo involucra a los menores sino también a maestros, autoridades, padres de familia y todos los involucrados en el proceso educativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, et al., 1999: 3)..

El aprendizaje cooperativo es un proceso de construcción del conocimiento en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo ya que el aprendizaje se construye en la interacción con otros individuos.

El intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación de posturas son situaciones que se desarrollan a partir del trabajo en equipo, y posibilitan la construcción de nuevos conocimientos entre los diferentes miembros. Todo ello nos lleva a considerar el aprendizaje cooperativo como una estrategia que lleva a los miembros del grupo a modificar su punto de vista para lograr compromisos y alcanzar los objetivos compartidos.

Uno de los fundamentos del aprendizaje cooperativo es que requiere la participación directa de los estudiantes, además de que la cooperación y la ayuda mutua, si se dan de manera correcta permiten aprender más cosas y aprenderlas mejor.

El fin más importante del aprendizaje cooperativo es aprender juntos, ayudarse los unos a los otros a aprender. Cada uno tiene una doble responsabilidad, aprender y ayudar a sus compañeros a aprender. Además de que cada uno llegue a saber tanto como pueda.

En ellos hay una relación de igualdad entre todos los miembros de un mismo equipo, a pesar de las diferencias evidentes entre unos y otros. La diversidad no es incompatible con la relación de igualdad. Todo lo contrario, la diversidad es beneficiosa para el equipo y un elemento positivo que lo enriquece. Que haya relación de igualdad no quiere decir que todos sean iguales, no diversos, sino que nadie es superior a los otros, que todos son igualmente valiosos y que todos se sientan igualmente valorados por sus compañeros. En un equipo de aprendizaje cooperativo todos dan y reciben, todos enseñan y aprenden.

El aprendizaje cooperativo tiene en cuenta las potencialidades de cada alumno, las aprovecha y las desarrolla en la interacción entre el alumnado, y en la interacción entre el alumnado y el profesorado.

Pujolás (2009) señala los elementos esenciales para poder desarrollar el aprendizaje cooperativo dentro del aula, los cuales se citan a continuación y se esquematizan en la Figura 3.



Figura 3. Elementos esenciales para desarrollar el aprendizaje cooperativo.
Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás (2009).

- a) La interdependencia positiva: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo.
- b) Promover la interacción cara a cara.
- c) Dar responsabilidad a cada estudiante del grupo: es importante fomentar la autoevaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto.

- d) Desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- e) La reflexión sobre el trabajo del grupo: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y profesorado.
- f) La igualdad de oportunidades: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales.

La propuesta de Pujolás (2009), supone avanzar en la intervención educativa en tres direcciones paralelas y complementarias:

I. La personalización de la enseñanza: es decir el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, considerando las características personales de todos y cada uno de los estudiantes. Se trata establecer en la clase, múltiples formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, múltiples actividades de enseñanza y aprendizaje, y múltiples formas de evaluar.

II. La autonomía de los alumnos y las alumnas, se refiere a trabajar estrategias de autorregulación del aprendizaje, es decir, que los estudiantes aprendan a aprender, y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros.

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

Esto es un punto fundamental, una escuela que pretenda ser inclusiva debe desarrollar en todas sus aulas una estructura de enseñanza y aprendizaje cooperativa –en detrimento de la que aún ahora es más común en la mayoría de las instituciones, de tipo

individualista o competitiva- para todos los estudiantes, puedan aprender junto a los demás, y de los demás, en las clases conjuntas.

Con estructura de la actividad nos referimos al conjunto de elementos y operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persiga, producen un determinado efecto entre los que participan en ella: individualismo competitividad o cooperación. (Pujolás, 2009: 3).

En la tabla 6 se caracterizan los 3 tipos de estructura que existen en las dinámicas escolares:

**Tabla 6.
Estructura de la actividad.**

Estructura de la actividad individualista.	Estructura de la actividad competitiva.	Estructura de la actividad cooperativa.
Los alumnos trabajan solos y alcanzan su objetivo independientemente de que lo alcancen sus compañeros.	Los alumnos rivalizan entre sí, y alcanzan su objetivo si, y sólo si, los demás no lo alcanzan.	Los alumnos se ayudan entre sí, y alcanzan su objetivo si, y sólo si, los demás también lo alcanzan.
Estructura fija		Estructura flexible

Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás 2009.

Es importante considerar que durante una clase existen “segmentos de actividad” (Pujolás, 2009), distinguiendo 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.
- Segmento AA (Actividad protagonizada fundamentalmente por el alumnado): los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes. Puede ser de tres tipos distintos:
 - De tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás.
 - De tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre sí.

- 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.

Para poder desarrollar el aprendizaje cooperativo, la situación ideal, en cuanto a los segmentos de actividad de una sesión de clase, sería la siguiente:

Segmentos AA: los máximos posibles de tipo cooperativo

Segmentos TM: Mínima cantidad. De ser posible, ninguno.

Segmentos AP: los imprescindibles, y alternados con segmentos AA.

La estructura de aprendizaje cooperativa supone, necesariamente, un agrupamiento heterogéneo del alumnado, siendo uno los requerimientos de un enfoque inclusivo de la educación. La propuesta de Pujolás (2009) es conformar equipos (Figura 4), incluyendo a los alumnos que son más capaces de dar ayuda, los que necesitan más ayuda, y alumnos que están en un nivel medio de aprendizaje.

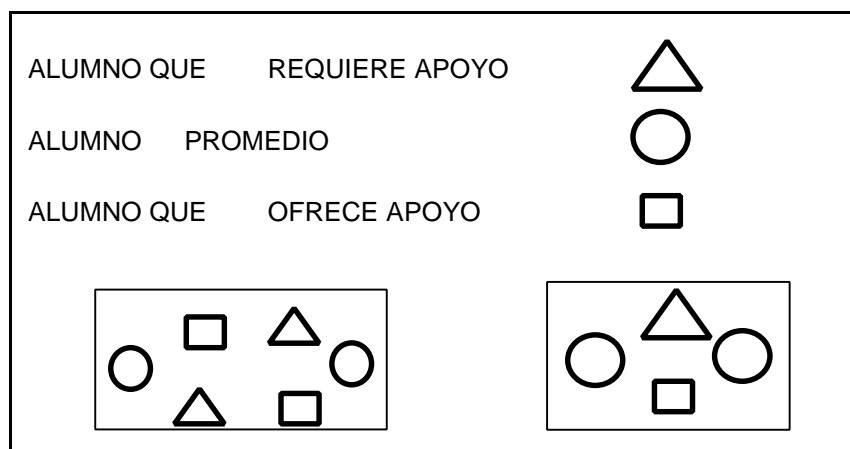


Figura 4. Conformación de equipos de colaboración conjunta
Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás (2009).

Como se ha señalado el trabajo en equipo es un elemento importante del aprendizaje cooperativo, pero no se da automáticamente al reunir a un grupo de personas, este

trabajo constituye un aprendizaje en sí mismo. Pujolás (2009) establece tres ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula (ver Figura 5).

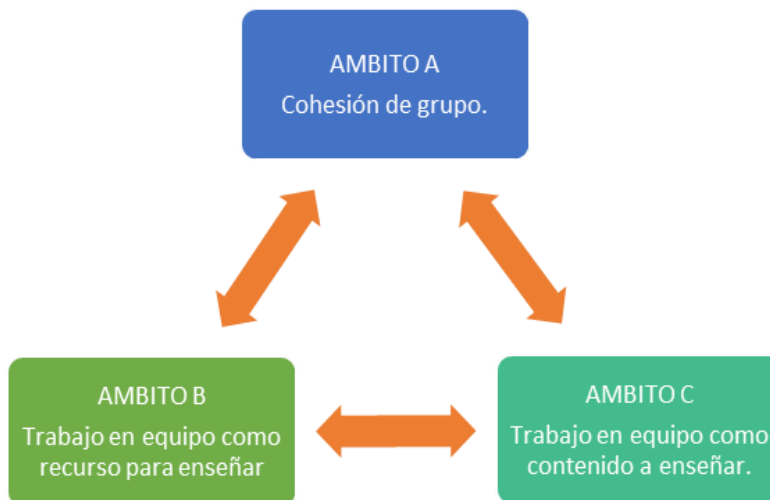


Figura 5. Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula.
Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás (2009).

Ámbito de intervención A, cohesión de grupo. Antes de introducir el aprendizaje, se debe de incrementar la unión grupal, que transforme una suma de individuos, a ser una pequeña comunidad de aprendizaje. Para esto se proponen algunas dinámicas de grupo que faciliten un clima de trabajo armónico: que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva y que estén motivados para trabajar en equipo.

Ámbito de intervención B: el trabajo en equipo como recurso para enseñar. Utilizar el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y, así, aprender mejor los contenidos escolares. A esta finalidad responden las estructuras cooperativas de la actividad, cuyo efecto es que los que participan en ellas se ayuden unos a otros. Las estructuras de la actividad -cooperativas o competitivas, más simples o más complejas- en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son sólo la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos.

Ámbito de intervención C: el trabajo en equipo como contenido de enseñanza. Para enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos debemos ayudarlos a especificar los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir estas metas y la distribución de las distintas tareas y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Existen algunas estrategias propuestas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, incluidas en el programa CA/AC: cooperar para aprender, aprender a cooperar (Pujolás, 2009), las cuales son citadas en la Tabla 7 y descritas las que se trabajaron en el capítulo 4, dentro de la narración de la experiencia.

Tabla 7.
Técnicas de aprendizaje cooperativo.

Ámbito de intervención A. <i>Cohesión de grupo.</i>	Ámbito de intervención B. <i>Trabajo en equipo como recurso para enseñar.</i>	Ámbito de intervención C. <i>El trabajo en equipo como contenido de enseñanza.</i>
Dinámicas de Grupo, estrategias y actividades:	Estructuras cooperativas simples: - Lectura compartida. - Lápices al centro. - El número. - El folio giratorio. - La sustancia. - Saco de dudas	Estructuras y recursos para reforzar algunas habilidades sociales cooperativas:
- Grupo Nominal. - La pelota. - La entrevista. - La maleta. - Mundo de colores.	Estructuras cooperativas complejas: - El rompecabezas. - Grupos de investigación. - Técnica TGT.	- Cuaderno del Equipo. - Planes del Equipo.

Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás 2009.

Así mismo para poder llevar a cabo estas estructuras de aprendizaje, es necesaria también una distribución específica del mobiliario del aula: en una estructura de aprendizaje organizada de forma cooperativa se necesita que el espacio sea lo suficientemente grande para que se puedan mover las mesas de los alumnos de diferente manera y tener algunos muebles para guardar los materiales necesarios para

el trabajo en clase. También resulta útil, además del pizarrón, espacios para colocar murales, carteles, avisos, etc.

La distribución habitual, propuesta por Pujolás, para un grupo de 24 alumnos es la que se indica en la Figura 6. Los alumnos agrupados en equipos de 4 miembros cada uno, sentados frente al pizarrón, estos son los equipos base.

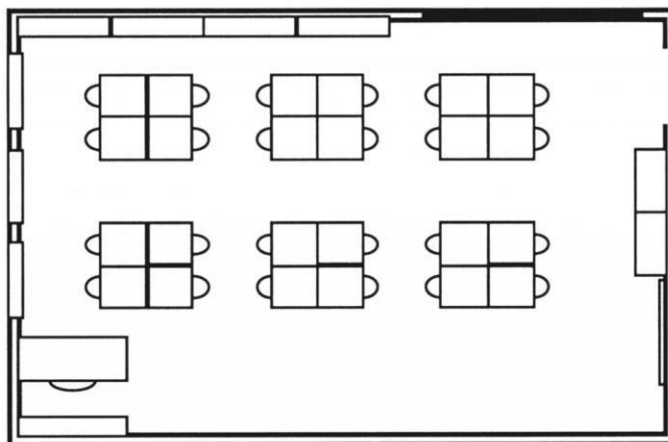


Figura 6. Distribución en el aula de equipos base.
Fuente: Pujolás (2004).

Cuando se trabaje en grupos de expertos los equipos se conformarán por 6 integrantes cada uno, como se muestra en la Figura 7, teniendo siempre un elemento del equipo base, como. Si es necesario, por la cantidad de trabajo a realizar, estos equipos de expertos se podrán dividir en dos equipos de tres miembros cada uno.

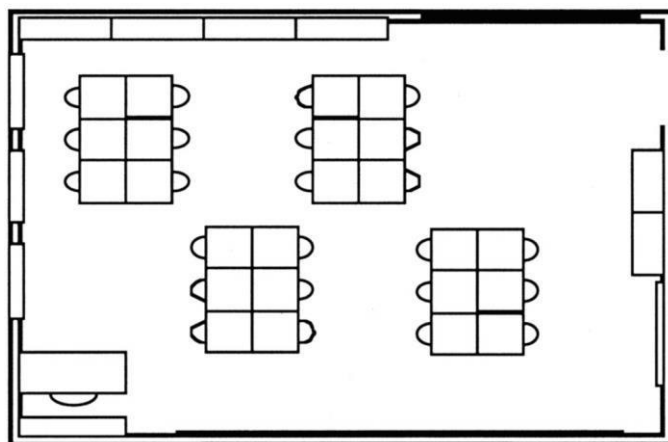


Figura 7. Distribución en el aula de equipos de expertos.
Fuente: Pujolás (2004).

En algunas ocasiones, pueden ser útiles otras distribuciones de las mesas: en forma de cuadrado o círculo, para la trabajar con la totalidad del grupo, o en parejas o individualmente si la actividad lo requiere.

Una vez conformado los equipos de trabajo se tienen que establecer una serie de normas de funcionamiento básicas. Son los alumnos quienes deberán proponer estas reglas, bajo la coordinación del docente, teniendo presente que si es necesario se podrán añadir, quitar o modificar alguna, siempre con el consenso del grupo. Un ejemplo de normas para trabajar cooperativamente es el siguiente:

- Compartirlo todo.
- Trabajar en silencio y, cuando sea necesario hablar en voz baja.
- Pedir la palabra antes de hablar.
- Ayudar a los compañeros.
- Pedir ayuda cuando se necesite.
- No rechazar la ayuda de un compañero.
- Hacer el trabajo que me toca.
- Participar en todas las actividades del equipo.

Después de haber citado las características principales del aprendizaje cooperativo, sólo resta puntualizar la importancia de usarlo como estrategia de mediación pedagógica:

- Favorece el aprendizaje de todos los alumnos, de contenidos conceptuales y procedimentales y actitudinales.
- Facilita, también, la participación activa de todos los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este.
- Facilita la interacción, de todos los alumnos, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad, reduciendo así conductas o prácticas excluyentes.

3.3.2 Modelo de Planificación: Unidad Didáctica.

Una vez planteadas las razones por las que elegí al aprendizaje cooperativo como estrategia de mediación es necesario justificar el modelo de planificación con docentes, teniendo presente que esta es un acto eminentemente práctico y que implica un proceso de toma de decisiones, planificar es “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” Zabalza (2003). No podemos sustentar nuestra intervención profesional si carecemos de una planificación que exprese las competencias, aprendizajes esperados, estrategias, recursos, además de otros elementos que nos permitirán alcanzar nuestros propósitos.

La adopción de un modelo de escuela inclusiva, tiene como prioridad el aumento de las interacciones de los alumnos, consideradas un factor primordial de aprendizaje. Para esto existen varias propuestas de planificación para atender a la diversidad en el aula las cuales se señalan en la Figura 8.

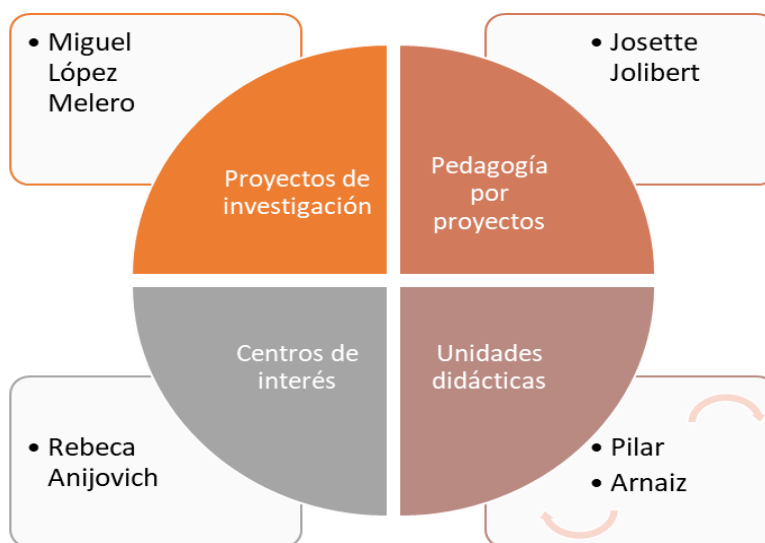


Figura 8. Modelos de planificación para la atención a la diversidad cooperativo
Fuente: Elaboración propia con información de Anijovich, Malbergier y Sigal (2012).

La *Pedagogía por proyectos* es una organización de la tarea educativa que se desarrolla en torno a una situación problemática o pregunta generadora, teniendo las siguientes etapas surgimiento, elección, planeación realización, culminación y auto evaluación. Es una propuesta de Josette Jolibert (1994) quien la define así:

Es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert, citado en Rincón, s.a.:2).

El trabajo por *Proyectos de investigación* que propone López Melero necesita una transformación del aula, tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos deben de ser la nueva estructura organizativa del aula. El aula quedara organizada para que los alumnos más *avanzados* ofrezcan ayuda a los que presentan alguna dificultad. En estas clases el aprendizaje se construye a partir del análisis de situaciones reales vividas por los alumnos, situaciones conocidas por los niños y las niñas donde los conceptos e ideas fundamentales a aprender son para lograr estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas.

Anijovich (2005) denomina *Centro de aprendizaje* a un entorno educativo programado y organizado con anticipación, puede ser el aula o algún lugar cercano, en él se deben concentrar los materiales adecuados para que los niños aprendan de manera autónoma.

Esta propuesta incluye actividades educativas diversas y atrayentes para los alumnos donde los objetivos son definidos por los docentes, pero la responsabilidad del aprendizaje es el alumno mismo.

El modelo que elegí para organizar mi intervención es el de *Unidad Didáctica* de Pilar Arnaiz: "(...) es cada unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza/aprendizaje completo, en la que deben precisar objetivos, contenidos, actividades de enseñanza/aprendizaje y actividades para la evaluación" (Arnaiz, 1999: 108).

La unidad didáctica es un modelo basado en el aprendizaje cooperativo. Es un modo de organizar la enseñanza; es una herramienta para el educador, para reunir objetivos, contenidos, propuestas de enseñanza diversas y estrategias de evaluación. La unidad didáctica enseña indagando, curiosa e intensamente, un recorte de la realidad.

La unidad didáctica es de corta duración, de 8 a 12 horas, con un principio y un final, y que hace referencia a un bloque de contenidos interrelacionados en forma lógica y coherente (Pujolás, 2009).

Entre los requisitos que debe cumplir la programación del aula, a través de unidades didácticas, para que responda a la diversidad de los alumnos, (ver Figura 9), se puede citar los siguientes:



Figura 9. Requisitos para el diseño de las unidades didácticas

Fuente: Elaboración propia con información de con información de Arnaiz (1999).

- a) La programación es un nivel de la concreción curricular, por tanto, debe tener una estrecha relación con el Proyecto Curricular de Etapa.
- b) Deberá tener en cuenta las características de todos los alumnos: nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, necesidades educativas, motivaciones e intereses de los alumnos, etc.
- c) Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos con el objetivo de lograr aprendizajes significativos.
- d) Planificar y ejecutarlo a través de trabajo interdisciplinario.
- e) Tener en cuenta la infraestructura del aula y de la escuela, y recursos materiales de los que se dispone.

f) Flexibilidad, permitiendo la creatividad y retroalimentación.

Diferentes unidades didácticas son las que conforman la programación en un aula. Cada elemento que forma parte de dichas unidades debe cumplir con ciertos requisitos, para que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje implique una diversidad de opciones educativas capaces de responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos del aula. Algunos de los elementos que constituyen la estructura de una unidad didáctica (Tabla 8) son:

Tabla 8.
Elementos de una Unidad Didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA	
OBJETIVOS (COMPETENCIAS)	CONTENIDOS (APRENDIZAJES ESPERADOS)
Contemplar el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, motrices de relación interpersonal y de inserción social)	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptuales. • Procedimentales. • Actitudinales.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
(INICIO, DESARROLLO, CIERRE)	
<ul style="list-style-type: none"> • Diversas • Diferentes modalidades de ejecución (simbólica, manipulativa, etc.) • Establecer niveles de dificultad y complejidad. 	
AGRUPAMIENTOS	RECURSOS MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes modalidades de trabajo (individual, pequeño grupo y gran grupo). • Diferentes metodologías (enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa). • Flexibilización de grupos. 	Posibilitando el acceso al aprendizaje contemplando características de alumnos y estilo de aprendizaje
EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar los criterios de evaluación con los que vamos a evaluar a todos los alumnos y apreciar el grado de consecución de las capacidades alcanzadas. • Incluir técnicas y procedimientos de evaluación diversos y adecuados a las características del alumnado. • Una adecuada temporalización de las misma que incluya: evaluación inicial, formativa y sumativa. 	

Fuente: Elaboración propia con información de Arnaiz (1999).

- * Los objetivos deben contemplar el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción social) y ser explicitados de manera que se puedan alcanzar en diferente grado y por distintas vías de ejecución.
- * Los contenidos de aprendizaje incluirán no sólo los referidos a conceptos sino también los relativos a procedimientos y actitudes, recibiendo cada uno de ellos el mismo tratamiento.
- * Las actividades de enseñanza-aprendizaje deberán ser diversas, permitiendo diferentes modalidades de ejecución (simbólica, manipulativa, etc.). Asimismo, es necesario que se establezcan por niveles de dificultad y complejidad pudiendo ser mostradas de forma interrelacionada.
- * Los agrupamientos que se prevean realizar deberán contemplar la posibilidad de diferentes modalidades de trabajo (individual, pequeño grupo y gran grupo).
- * Los materiales deberán ser diversos posibilitando así el acceso al aprendizaje teniendo en cuenta las características de los alumnos y la modalidad preferente de entrada de información.
- * La evaluación deberá ir dirigida al conocimiento sobre el grado de consecución de los objetivos programados; explicitar los criterios de evaluación con los que vamos a evaluar a todos los alumnos y apreciar el grado de consecución de las capacidades alcanzadas; incluir técnicas y procedimientos de evaluación diversos y adecuados a las características del alumnado y; una adecuada temporalización de la misma que incluya: evaluación inicial, formativa y sumativa.

Las unidades didácticas contemplan la diversidad de los alumnos y confieren la responsabilidad a todos los que intervienen en la acción educativa del aula. El papel del maestro es fundamental, será la de coordinar que el aprendizaje alcance el nivel de globalización o interdisciplinariedad necesario para que sea significativo.

Las unidades didácticas que diseñé para la intervención, las hice considerando las temáticas más relevantes en lo concerniente a la atención a la diversidad, siempre teniendo presente competencias docentes que propone Perrenoud las cuales pretendí fortalecer a través del aprendizaje cooperativo durante cada una de las sesiones. En la Tabla 9 cito la temática de cada unidad:

Tabla 9.
Temáticas de las unidades didácticas.

UNIDAD DIDÁCTICA	TEMAS
1 ¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN.?	Conocimientos previos de integración e inclusión. Conceptualización de integración e inclusión. Prácticas excluyentes. Diversidad en el aula. Evaluación
2. AULA DIVERSIFICADA - ESCUELA INCLUSIVA	Que docente soy, y cómo quisiera ser. Aulas diversificadas La cooperatividad en el aula Aprendizaje cooperativo Evaluación

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta en las Tablas 10 y 11, un esquema organizativo de las unidades didácticas que trabaje durante la intervención.

Tabla 10

Unidad Didáctica 1. ¿Integración o inclusión?

Competencias	Aprendizajes Esperados	No. de sesiones	Técnicas de aprendizaje cooperativo	Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación
<p>General: Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Gestiona la progresión de los aprendizajes. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.</p> <p>Específicas: Conoce, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Hace frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Contrahegemónica: Comparte la responsabilidad de la enseñanza, aprendizaje y participación de los alumnos con toda la comunidad escolar.</p>	<p>Conceptual: Identifica las diferencias principales entre Integración e Inclusión Educativa.</p> <p>Procedimental: Ejemplifica con situaciones prácticas acciones de inclusión o de integración educativa.</p> <p>Actitudinal: Asume una responsabilidad compartida en la atención de todo el alumnado.</p>	5	<p>Grupo nominal (variación) La entrevista Lápices al centro Compartiendo experiencias Mundo de colores Mapa conceptual El número Rompecabezas La sustancia (variación) Lectura compartida</p>	<p>Indicadores de desempeño: Reconoce el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, así como para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios. Identifica las características principales de la inclusión y de la integración. Reconoce las características de una intervención docente que contribuye a eliminar y/o minimizar las BAP que pueden enfrentar los alumnos. Sabe cómo trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional</p>	<p>Guía de observación Bitácora Cuestionario sobre inclusión y atención a la diversidad.</p>

Fuente Elaboración propia.

Tabla 11
Unidad Didáctica 2. Aula diversificada - escuela inclusiva.

Competencias	Aprendizajes Esperados	No. de sesiones	Técnicas de aprendizaje cooperativo	Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación
<p>General: Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Gestiona la progresión de los aprendizajes. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.</p> <p>Específicas: Construye y planifica secuencias didácticas. Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. Desarrolla la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p> <p>Contrahegemónica: Desarrolla un aprendizaje cooperativo con compañeras para la construcción de aulas diversificadas.</p>	<p>Conceptual: Identifica las características de un aula diversificada.</p> <p>Procedimental: Implementa estrategias que favorezcan el aprendizaje a través de la cooperación.</p> <p>Actitudinal: Establece una dinámica de trabajo cooperativa y solidaria</p>	5	<p>Lectura compartida</p> <p>La entrevista</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Folio giratorio (variación)</p> <p>La pelota</p> <p>Torre de papel</p> <p>Exposición</p>	<p>Indicadores de desempeño: Reconoce los logros y las dificultades de su práctica docente e identifica los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos Conoce diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.</p> <p>Demuestra conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje Conoce los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión</p>	<p>Guía de observación</p> <p>Bitácora</p> <p>Cuestionario sobre aula diversificada.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo daré cuenta del trabajo realizado durante cada una de las sesiones de intervención, tratando de explicar cómo fue desarrollándose la propuesta y se pretendió alcanzar el supuesto de intervención.

CAPITULO 4. PEQUEÑOS PASOS HACIA UNA POSIBILIDAD DE AULA DIVERSIFICADA.

El camino hacia la Educación Inclusiva, visto como un asunto de justicia social implica cambios fundamentales en todo el sistema educativo. La educación, tanto en políticas, culturas y prácticas, es también excluyente. La sociedad y la educación se rigen por normas de competencia, esta es una de las dificultades a la que nos enfrentamos diariamente al querer compartir y trabajar de manera cooperativa, siendo los más desfavorecidos los alumnos que señalamos como diferentes o con problemas de aprendizaje, sin reconocer que nuestra propia práctica, además de otras barreras, son las que conducen a su exclusión.

La intención del proyecto de intervención fue que las docentes fortalecieran sus competencias para educar en y para la diversidad, a través de estructuras y técnicas cooperativas, las actividades fueron planeadas para que se pudiera desarrollar una dinámica con las características que propone el aprendizaje cooperativo. Esta tarea, como pude observar a lo largo de las sesiones, no está exenta de dificultades.

Es así que este apartado constituye una de las fases más importantes del proceso de investigación-acción ya que es el momento de centrarse en qué hacer con la información recabada a lo largo de la intervención. Es importante reconocer que para transformar nuestra práctica no podemos quedarnos meramente en la acción, ya que por sí sola no nos conduce a un proceso de mejora, sino que debemos realizar una reflexión y darle un significado a la información obtenida, que nos permita aprender de ella.

La reflexión debemos entenderla como el conjunto de tareas tendientes a extraer significados relevantes en relación a lo logrado con nuestro plan de acción. La reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar ciertas explicaciones sobre la misma. Es el proceso que nos permitirá resignificar nuestra práctica.

Iniciaré describiendo la configuración del espacio social en el que trabajé con las docentes para continuar con la narración de la intervención de acuerdo a los temas abordados.

4.1 Nuestro trabajo como comunidad (Configuración social del aula)

Las aulas son mucho más que sólo escenarios en los cuales tienen lugar las clases; son espacios sociales, complejos y dinámicos en los que continuamente se recrea y produce cultura (Candela, Rockwell & Coll, 2004; Duranti, 1997). En concordancia con esta idea, procedo a explicar la conformación del espacio donde se llevó a cabo el desarrollo de la intervención con las docentes, la que fue organizada a través de dos unidades didácticas, modelo de intervención propuesto por Pilar Arnaiz (1997), procurando que la organización del mismo facilitara la consecución de los propósitos establecidos.

En la primera unidad, se realizó una revisión de los modelos de Integración Educativa y de Educación Inclusiva estableciendo sus características y diferencias, con el fin de ir reconociendo las prácticas excluyentes que solemos realizar, así como una reflexión colectiva para su disminución, de forma que podamos acercarnos a lo que denominamos inclusión. En la segunda unidad se abordó el tema de aulas diversificadas y el aprendizaje cooperativo como mediación para brindar atención a la diversidad.

El aula donde se trabajaron las 10 sesiones del proyecto de intervención fue el salón de recursos de USAER (foto 1) que a su vez funciona como sala de proyecciones y ludoteca. Se llevó a cabo en algunos lunes de marzo a junio del 2015, de 13:15 a 14:30 aproximadamente. A pesar de ser un horario posterior al laboral se contó con la disposición de las profesoras a participar, aunque en algunas de las sesiones se denotaba cansancio después de la jornada escolar.

Creo que es mejor que se trabaje las sesiones cuando inicia la semana y estamos menos cansadas (P2C).

La escuela cuenta con 6 profesoras, directora escolar, trabajadora manual y conserje; además de que ese día acude la promotora de educación física quien también formó parte del proyecto. Cabe señalar que tanto la asistencia de la directora como la promotora a las sesiones fueron irregulares, debido a que tenían que acudir en diversas ocasiones a supervisión y la docente a su coordinación; además, aproximadamente a la mitad del proyecto una maestra inició con su licencia por gravidez, por lo que el grupo estuvo integrado regularmente por 8 participantes.

El aula de USAER es amplia y con suficiente iluminación, y ventilación además de que se disponían de recursos de apoyo como proyector, rotafolios, mesas, papelería etc.



Foto 1. Aula de USAER.

Para algunas de las sesiones, se disponía una mesa grande alrededor de la que se ubicaban las profesoras cuando se preparaban exposiciones, o trabajos en los que tenían que hacer láminas, como se observa en la Foto 2.



Foto 2. Docentes durante una de las sesiones de trabajo.

Cuando se requería, dependiendo de la técnica que se trabajara, nos sentábamos en círculo o formando pequeños grupos como se muestra en la Foto 3.



Foto 3. Docentes trabajando en pequeño grupo.

Las profesoras se colocaban libremente conforme fueran llegando al aula, lo que permitía que tuvieran un momento para comentar incidentes del día. Posteriormente, de acuerdo a la dinámica establecida para la sesión se cambiaban de lugar.

4.1.1 Técnicas cooperativas.

Durante el desarrollo del trabajo, así como para la organización de los equipos, se llevaron a cabo diversas técnicas de aprendizaje cooperativo propuestas por Pujolás (2009), las cuales se describen a continuación:

Lápices al centro. Se proporciona 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 uno debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio. 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 respuesta 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.

El número. El docente pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. A cada estudiante de la clase se le asigna un número. Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora extrae un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa. En este caso, solo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

No debe confundirse, en este caso, la recompensa que se ofrece a los alumnos que se han esforzado en realizar bien su trabajo con los premios ofrecidos en el aprendizaje competitivo. El premio lo pueden conseguir todos los alumnos porque este no depende de que un alumno lo haga mejor que los demás, si no de que todos aprendan a hacerlo bien, y es por ello, por su esfuerzo, por lo que se les premia.

El folio giratorio. El maestro asigna una tarea a los equipos de base y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio *giratorio* y, a continuación, lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo –no cada uno sólo de su parte– es responsable de lo que se ha escrito en el folio giratorio. Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color, y así, puede verse la aportación de cada uno.

El saco de dudas. Cada alumno del equipo escribe en un papel una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos

para que todos hayan tenido tiempo de escribir su duda, la expone al resto del su equipo, para que, si alguien puede responder su duda, lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno que la tenía anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al profesor o a la profesora, el cual la coloca dentro del *saco de dudas* del grupo clase. En la segunda parte de la sesión, el profesor o la profesora sacan una duda del “saco de dudas” y pide si alguien de otro equipo sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el docente.

Lectura compartida. En el momento de leer un texto se puede hacer de forma compartida, en equipo. Un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación, después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) –el que ha hecho el resumen del primer párrafo– leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

Mundo de colores. Cada participante se coloca de espaldas a la pared, cierra los ojos y se mantiene en silencio. A cada uno se le pega en la frente una pegatina de color, de manera que no pueda ver qué color le ha tocado. A uno de los participantes no se le pone ninguna pegatina o se le coloca una de completamente distinta, que sólo la lleva él. Seguidamente, ya pueden abrir los ojos y se les dice que tienen dos minutos para agruparse, sin decir nada. El tutor, o alguno de los participantes, observa cómo lo hacen, y qué pasa con el que lleva la pegatina diferente...Después hablan sobre lo que ha pasado, cómo lo han hecho, cómo se han sentido.

Rompecabezas. Esta técnica consiste en los siguientes pasos: dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno. El material objeto de estudio se divide 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 propuesta: el dominio global de un tema.

La pelota. Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros. Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo. Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que menciona el de alguien. El que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo. Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo.

La entrevista. Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres. En la primera fase de esta dinámica cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos.

En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resuma las características básicas de su compañero, se la comunican mutuamente, y se la corrigen,

si alguien lo cree oportuno. Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

La maleta: Un día el maestro o la maestra se presenta en la clase con una caja en forma de maleta, adornada de forma personalizada, con unos cuantos objetos dentro (los que se determinen, tres o cuatro), representativos de un rasgo de su personalidad: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Los va sacando y los enseña a toda la clase, explicando qué representa cada objeto: “Esta tableta significa que me gusta mucho el chocolate, y, en general, todos los dulces”. A continuación, les explica que esto es lo que deberá hacer cada uno, cuando se les avise. El día que lleven la maleta cargada con los objetos, los mostrarán a sus compañeros y les explicarán qué significa cada uno de ellos.

4.1.2 Conformación de equipos de trabajo cooperativo.

A pesar de ser un grupo de trabajo reducido era importante la organización heterogénea de los equipos, para favorecer la interacción y cooperatividad en el grupo como señala Pujolàs. Si bien es cierto que existe una relación cordial entre todo el personal de la institución, suelen formarse pequeños grupos por afinidad, por lo que este espacio constituyó una oportunidad de conocer otros aspectos del trabajo de las compañeras y a su vez permitiera el *concernimiento*:

El *concernimiento* es sustancial al proceso, no de ‘integrar’ al otro, sino de entrar en relación con el otro en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. (...) implica ocuparse con y del otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana (Zardel, 2010: 5).

Cabe señalar que se procuró que los temas abordados fueran cercanos a todas, independientemente de que contarán con grupo o no, y que en la revisión de los mismos como en la realización de las técnicas tuvieran la oportunidad de trabajar con todas y cada una de las participantes.

Considero que es importante que aprendamos más acerca de cómo atender a los niños, porque ahora son muy diferentes y hay casos muy difíciles (T).

Tal vez porque ya se habían implementado acciones cercanas al aprendizaje cooperativo, en mi asesoría a las profesoras, realizando planeaciones conjuntas entre profesoras y procurando tomar decisiones en forma consensuada con todo el equipo de trabajo, la organización del trabajo en el aula para este proyecto de intervención fue una extensión del trabajo que se ha venido realizando, sin embargo, es necesario puntualizar algunas características de una organización grupal con base cooperativa.

Primeramente, es importante destacar que docentes y alumnos no solemos trabajar verdaderamente en equipo, ya sea porque uno de los participantes toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar lo realizado, o bien porque se reparte la tarea a realizar, es por esto que con la propuesta de intervención se trabajaran técnicas cooperativas que favorezcan la participación equitativa de todos los miembros del equipo y la interacción simultánea.

Pujolás propone que los equipos de aprendizaje cooperativo estén formados por cuatro personas, máximo, cinco. La composición de los equipos debe ser heterogénea (considerando género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). En cuanto a la capacidad y rendimiento, se procura que un integrante tenga un rendimiento-capacidad alto, dos un rendimiento mediano, y otro un rendimiento más bajo (ver Figura 10). Para asegurar la heterogeneidad, se siguió la recomendación para la distribución de los participantes en los diferentes equipos, teniendo también en cuenta sus preferencias y sus posibles incompatibilidades.

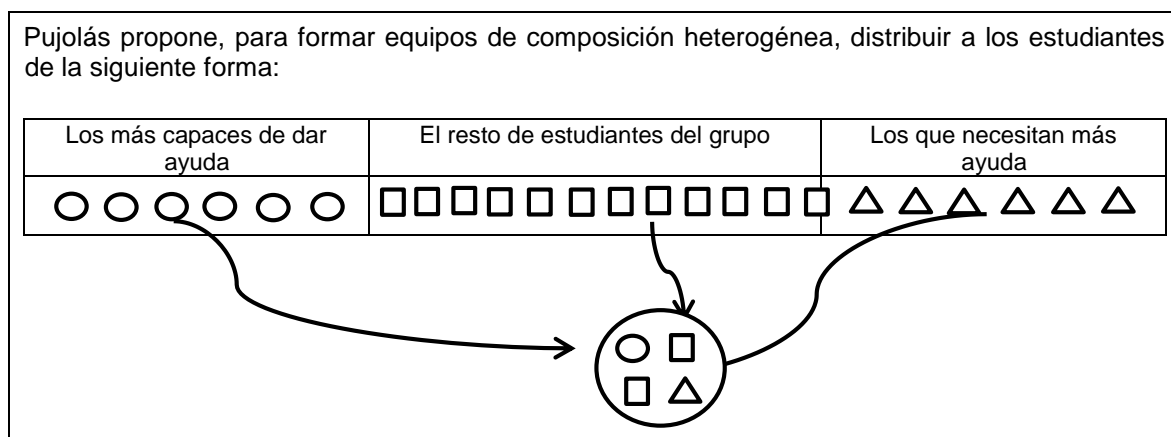


Figura 10. Conformación de equipos de estructura cooperativa.

Fuente: Pujolás (2009).

Se procuró tomar en cuenta los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo como estrategia de mediación durante cada una de las dinámicas

- Interdependencia positiva. Promover la interacción cara a cara.
- Dar responsabilidad a cada estudiante del grupo
- Desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales
- La reflexión sobre el trabajo del grupo.
- Igualdad de oportunidades en la participación.

Tal vez por la cantidad reducida de docentes que hay en la escuela, el trabajo cooperativo se facilitó entre todo el personal de la escuela, participando sin necesidad de otro motivante más que el aprender y compartir el trabajo con las compañeras.

4.2 ¿Integración o inclusión? La respuesta a la diversidad del aula.

Uno de los propósitos al revisar este tema en la primera unidad didáctica es que las profesoras identificaran las diferencias principales que existen entre los enfoques de Integración Educativa y Educación Inclusiva, pero no sólo realizando una revisión teórica de ambos conceptos sino también realizando una mirada hacia atrás en nuestra práctica, sobre la atención que hemos brindado en nuestras aulas.

Debo reconocer que no sólo pretendía que mis compañeras identificaran estos conceptos sino realizar una labor de ¿convencimiento? sobre la importancia de brindar realmente una educación para todos y cada uno de nuestros alumnos, no bajo el enfoque de Educación Especial sino el de justicia social. Dado que:

La integración educativa ha propiciado una forma diferente de estigmatización que ha dado lugar a seguir atribuyendo las dificultades al propio alumno, reforzando la perspectiva individualista, sin tomar en cuenta los contextos (...) dirigiéndose sólo a la atención de los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, poniéndolos en una situación de desventaja y señalándolos nuevamente como diferentes, como especiales (Guzmán y Pérez, citado por Salgado 2012: 27).

Desde una perspectiva diferente la Educación Inclusiva da cuenta de una educación para todos desde una visión de igualdad de derechos, en la que las diferencia y la diversidad no se ven como un obstáculo sino como un elemento que contribuye a enriquecer el aprendizaje en nuestras aulas. En el que todos y cada uno de los alumnos son igual de importantes y son merecedores de los beneficios que puede otorgar la educación.

El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Echeita, 2011:2).

Con estas inquietudes y pretensiones inicio mi intervención trabajando con las docentes. En primer lugar, agradecí a las presentes su disposición para participar en estas jornadas de trabajo en horario extraescolar. Las observo cansadas, sin embargo, nos disponemos al trabajo.

En la primera sesión me di cuenta de que al disponer las sillas en el aula no consideré a la docente P3C, quien se encuentra embarazada, ya que coloqué puras sillas pequeñas. Esta es una de las prácticas excluyentes que solemos tener en nuestro trabajo, no consideramos estas *pequeñeces* que suelen afectar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Este detalle me hizo ser más cuidadosa en el aspecto de disposición de recursos en las sesiones subsecuentes.

A continuación, se expone lo planeado para las sesiones de la primera unidad didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA 1
JARDÍN DE NIÑOS “RAFAEL RAMÍREZ”
MAESTRA DE APOYO: MARÍA ALBA LEÓN ARCE

UNIDAD DIDÁCTICA.	
¿Integración o Inclusión?	
POBLACIÓN.	
Profesoras de educación preescolar 2º y tercer grado, promotora de Educación Física. Directora escolar, personal de apoyo	
COMPETENCIAS:	COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA:
<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza y anima situaciones de aprendizaje - Gestiona la progresión de los aprendizajes - Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación Específicas: - Conoce, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. - Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos - Hace frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte la responsabilidad de la enseñanza, aprendizaje y participación de los alumnos con toda la comunidad escolar
APRENDIZAJES ESPERADOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conceptual:</i> Identifica las diferencias principales entre Integración e Inclusión Educativa. - <i>Procedimental:</i> Ejemplifica con situaciones prácticas acciones de inclusión o de integración educativa. - <i>Actitudinal:</i> Asume una responsabilidad compartida en la atención de todo el alumnado. 	

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
PRIMERA SESIÓN	ESPACIOS
Actividad 1	Aula de recursos USAER.
<ul style="list-style-type: none"> - Se identificarán los conocimientos previos de las participantes escribiendo cada quién, en tarjetas sus conceptos de Integración Educativa e Inclusión Educativa. - Se colocarán en el pizarrón agrupándolos en integración e inclusión. - Se leerán en voz alta, y se realizarán comentarios al respecto de las ideas manifestadas. - Se reservarán las tarjetas para una sesión posterior. 	AGRUPAMIENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Gran grupo - Parejas: 2o A con 3º A, 2º B con 3º B, 2º C con 3º C, directora con promotora de Educación Física y trabajadora manual con conserje.
Actividad 2	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> - Se proseguirá la sesión con la lectura de “Parábola del invitado a cenar”, se solicitarán 3 voluntarias para realizar la lectura, una cada párrafo. - A continuación, se organizarán por parejas, reflexionarán en lo individual y comentarán con su pareja las siguientes preguntas. - ¿Qué ventajas e inconvenientes tenían cada una de estas tres opciones para el cocinero, para el grueso de los comensales y para el invitado de última hora? - Si estuviesen en el papel del invitado «de última hora», ¿en cuál de estas situaciones se sentirían más incluida en la cena con sus viejos amigos y conocidos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: grupo nominal (variación) - Actividad 2: la entrevista - Actividad 3: lápices al centro
	RECURSOS MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabajo blancas, marcadores, diurex, papel bond - Pizarrón - Material Impreso - Sillas.
Actividad 3	TEMPORALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - En plenaria se comentará las analogías que se pueden identificar con el trabajo en nuestras aulas. Para regular la participación se utilizará la dinámica de lápices al centro. 	Actividad 1: 20 minutos Actividad 2: 30 minutos Actividad 3: 20 minutos.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
<p>SEGUNDA SESIÓN</p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se organizarán dos equipos por medio de la repartición de una paleta a cada participante y de acuerdo al color que tengan se integrarán al equipo morado o naranja. - Se le entregará a cada equipo un texto, “Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo”. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 1, N° 2 (abril 2009), y “La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias”, SEP, 2009:36. Donde se explica brevemente qué es la Inclusión Educativa, a un equipo, y qué es la Integración Educativa, al otro equipo. - Esta actividad se trabajará mediante la técnica “Rompecabezas, se organizará la información para que cada integrante revise una parte y la comparta con sus compañeras, de forma que todas posean conocimientos sobre el tema. - Posteriormente cada equipo tendrá que exponer su tema al otro equipo. <p>Actividad 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de terminar esta actividad se realiza una presentación en Power Point sobre diferencias entre integración e inclusión. 	<p>ESPACIOS</p> <p>Aula de recursos USAER.</p>
	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pequeño grupo
	<p>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Actividad 1: compartiendo experiencias Actividad 2: rompecabezas</p>
	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material Impreso - Papel bond, marcadores, diurex - 2 mesas, sillas. - Cuestionario
	<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>Actividad 1: 40 minutos Actividad 2: 20 minutos</p>

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
<p>TERCERA SESIÓN.</p> <p>Actividad 1</p> <p>Se realizará la lectura del texto “La maestra y Eduardo” tomado del sitio en línea del periódico El Siglo de Torreón. (https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/77291.los-leonespresentes.html).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán comentarios acerca de la lectura. - En una hoja enlistarán algunas de las prácticas excluyentes que identifican que han realizado en su práctica pedagógica, de esas seleccionaran la que más considere prioritaria para modificar o eliminar. La escribirán en una tarjeta. - La lista elaborada la entregarán y la tarjeta la romperán y depositarán en un recipiente para ser quemadas. - Cada participante realizará una reflexión final acerca del ejercicio. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se entregará a cada participante un cuestionario, ver anexo 6, el cual tendrán que contestar, como si fueran el alumno que identifican con mayor dificultad en su desempeño escolar. - Se pedirá que se organicen en tres equipos, por medio de rifa. - Retomando la tarea realizada comentarán <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué escogieron al alumno para la realización de la tarea? ¿Cuáles son las causas, que identifica, por las que el alumno presente dificultades? ¿Cómo se sintieron al tratar de ponerse en el lugar del alumno? ¿Qué diferencias existen entre la relación que tenemos con estos alumnos y las que establecemos con otros alumnos con un rendimiento regular o destacado? ¿Qué respuesta educativa hemos dado ante esta situación? 	<p>ESPACIOS</p> <p>Aula de recursos USAER.</p>
	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pequeño grupo
	<p>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Actividad 1: entrevista Actividad 2: la sustancia (variación)</p>
	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material Impreso. - Papel bond, marcadores, diurex. - Cuestionarios. - 2 mesas, sillas.
	<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>Actividad 1: 35 minutos Actividad 2: 40 minutos</p>

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

CUARTA SESIÓN

Actividad 1

- Se realizará una dinámica en la que cada participante pegará en una hoja de papel colocada en la espalda de sus otras compañeras las características que identifiquen.
- Posteriormente cada participante revisará sus características y pegará su hoja en el pizarrón.
- Las participantes pasarán a leer las hojas pegadas en el pizarrón y observaran si existen dos iguales.
- En plenaria se realizarán los comentarios.

Actividad 2

- Se pedirá que enlisten a sus alumnos y coloquen frente a cada nombre, características que sean distintivas de cada alumno y que favorezcan o dificulten su aprendizaje (al menos 3 de cada menor). A las participantes que no tengan grupo se les pedirá que elijan a tres alumnos de cada grupo, para realizar la actividad.
- En plenaria se compartirá que tan fácil o difícil fue el realizar la tarea.

ESPACIOS

Aula de recursos USAER.

AGRUPAMIENTOS

- Individual
- Pequeño grupo
- Gran grupo

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

- Actividad 1: mundo de colores (variación)
- Actividad 2: compartiendo experiencias
- Actividad 3: mapa conceptual
- Actividad 4: el número

RECURSOS MATERIALES

- Fichas de trabajo blancas, marcadores, diurex, hojas blancas, posticks
- Pizarrón
- Material Impreso,
- Papel bond
- 1 mesa de trabajo grande, 2 mesas chicas, sillas

TEMPORALIZACIÓN

Actividad 1: 25 minutos
 Actividad 2: 35 minutos

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

<p>QUINTA SESIÓN</p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá que se organicen por parejas de acuerdo con el caso analizado: “El caso del maestro César bona” (Tomado del sitio en línea del periódico El Mundo y el “Caso de Paco” (Texto tomado del libro La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, SEP, 2009:36). Se realiza lectura compartida y análisis de los casos. - Comentarán con su compañera el caso que leyeron, si identificaron el caso como integración o inclusión y por qué. - Cada equipo leerá ante el grupo el caso y dará los elementos identificados para determinar si se trata de un caso de integración o de inclusión. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación. 	ESPACIOS
	Aula de recursos USAER.
	AGRUPAMIENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Parejas - Pequeño grupo
	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
	Actividad 1: lectura compartida
	RECURSOS MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - Material Impreso - Cuestionarios
TEMPORALIZACIÓN	
<p>Actividad 1: 50 minutos</p> <p>Actividad 2: 20 minutos</p>	

En *la primera sesión*, identificamos los conocimientos previos que tenían sobre integración e inclusión (Foto 4), a través de una variación de la técnica “Grupo nominal”. Se dieron cinco minutos para que cada participante escriba el concepto que tiene de integración y de inclusión. Una vez terminado este tiempo entregaron sus tarjetas y las pegaron en el pizarrón, dividido en dos columnas una para integración y otra para inclusión. Procuró ordenarlas de acuerdo a la similitud que existe entre ellas.

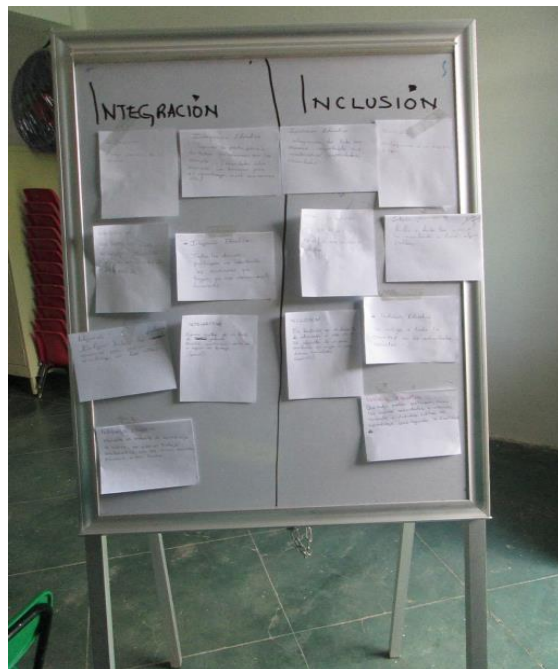


Foto 4. Conceptos previos sobre integración e inclusión (Técnica grupo nominal).

A continuación, se muestran algunas de las respuestas dadas por mis compañeras en relación a la Integración Educativa:

Estar dentro de un grupo (P2C).

Formar parte de un todo de manera general. Permitir participar dentro de un equipo de trabajo(P3C).

Que todos los niños se integren a la escuela sin importar su religión o discapacidad (P3A).

Todos los alumnos participan no importando las condiciones que tengan, ya sea económica o físicamente (P2B).

Propiciar la participación de todos los alumnos en la escuela, (necesidades educativas especiales, con barreras para el aprendizaje, nivel económico, etc.) (P3B).

Mediante un ambiente de aprendizaje de valores, se pide un trabajo colaborativo con los niños, docentes, directores, padres de familia (D).

Integrar todas las estrategias necesarias para propiciar el aprendizaje de los niños. (P2A).

En torno a la inclusión las docentes plantearon:

Integrarse a un equipo, grupo. (P3C).

Integración de todos los alumnos, respetando sus características, capacidades y necesidades. (P3B).

Se incluye a toda la comunidad en las actividades realizadas (D).

Incluir a todos los niños en el aula y el aprendizaje no importando se tienen algún problema. (P2C).

Es involucrar en el desarrollo de actividades a cada uno de los integrantes de un grupo permitiendo que pongan en juego diversas habilidades (P2B).

Que todos puedan participar, tienen las mismas necesidades e intereses, o distintos de aprendizaje, pero logrando la finalidad (P3A).

Es que todos los niños tienen derecho a estudiar (P2A).

Después les pregunté qué diferencia encontraban en los dos conceptos, según lo que pueden apreciar en las tarjetas elaboradas:

En integración se habla de Necesidades Educativas Especiales y en inclusión se habla más de habilidades y competencias (P3C).

Noto que en integración sólo es que se está ahí, la presencia, y en la inclusión se toma en cuenta las necesidades y problemáticas de los niños y se aterrizan los ambientes de aprendizaje, las estrategias, el trabajo con los padres. Aunque en las dos se trata de incluir, de ver al grupo como un todo (P2C).

La integración está dentro de la inclusión, es parte de (P3A).

La integración es de forma general y la inclusión de forma específica. Integración es formar parte de un grupo, pertenecer a, y la Inclusión es de forma específica, como se favorecen o fortalecen las capacidades que cada uno tiene (P3B).

Les indico que estos conceptos se irán aclarando a lo largo de la intervención ya que aún hay mucha confusión acerca de los dos términos, pero se cuentan con algunas nociones generales.

La conceptualización de integración e inclusión es muy similar, destacando en la integración que es *formar parte de un grupo, tratando de incluir a padres, alumnos y profesoras en las actividades de aprendizaje*, en tanto que la inclusión, se refiere a *incluir a todos en las actividades*.

No es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión o de escuela inclusiva tanto en las publicaciones y en la normativa, como en los debates y en las prácticas de los profesionales. En síntesis, y aún a riesgo de una cierta simplificación, se les podría atribuir un doble origen: Por un lado, la estrecha relación que se ha establecido entre inclusión y Educación Especial, dadas las múltiples iniciativas que desde este sector se han acometido, a partir del principio de normalización, con objeto de asegurar más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales [...] (Giné, Durand, 2011 :10).

Después de esta actividad se realiza a través de lectura colectiva (Foto 5) la revisión de la “Parábola del invitado a cenar”.

“Parábola del invitado a cenar”

«Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y le invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con buenos vinos. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo –no recordaba demasiado bien el por qué- tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida [...] explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebrara otra.

Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se

preocupara, que fuera de todos modos, ya que le prepararía a él un plato de verdura y pescado a la plancha.

Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora [...] tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció». (Pujolás, 2004).



Foto 5. En actividad de lectura colectiva.

Al terminar se realiza la técnica de “La entrevista” (ver foto 6), para comentar la lectura, se forman parejas designadas por la letra del grupo a que atienden, se les pide contestar a las preguntas ¿qué ventajas e inconvenientes tenían cada una de estas tres opciones para el cocinero, para la mayoría de los comensales y para el invitado de última hora? Si fueran los invitados de última hora ¿en qué situación se sentirían más incluidos? y ¿por qué?



Foto 6. Realización de técnica de “La entrevista”.

Para que las profesoras emitieran los comentarios que intercambiaron con sus parejas, se realizó la técnica “Lápices al centro” (ver Foto 7), con una variante, en la que primeramente tuvieron que colocar su lápiz frente a cada una en la mesa, lo que indicaba que están en posición de escucha; la persona que quisiera participar, debía poner su lápiz al centro y al terminar lo retiraba para que otra tuviera la oportunidad, y así respetar los turnos en la participación.



Foto 7. Técnica Lápices al centro.

La ventaja es que todos eran amigos, otra ventaja es que todos eran cocineros, que había comunicación, en uno de los casos el cocinero pudo improvisar y en el segundo, lo solucionó pudiendo preparar para el invitado de última hora verdura y pescado (P3C).

En uno de los casos, las ventajas es que pudo avisarle a su amigo con anticipación para que no asistiera y no se sintiera mal por su dieta, otra es que pudo cambiar el platillo (P3A.)

Una desventaja es que, en uno de los casos, citó al amigo para otra ocasión (PEF).

No tuvo la capacidad para solucionarlo, no lo incluyo al decirle ya no vengas, además de que en los tres casos se dieron cuenta de que no pueden comer de lo mismo de que todos son diferentes, pueden tener gustos o dietas diferentes, además de que solemos olvidar algunas de las características de las personas (P2C).

Otra desventaja es que en uno de los casos es que por uno los demás tuvieron que comer verdura (P3A).

Estoy en desacuerdo con esto último, yo no lo veo como desventaja ya que todos pudieron comer y compartir de lo mismo y no considero que se pueda señalar como culpa alguna condición que la persona tenga (P2B).

Se les pide hacer una analogía con nuestras clases diarias.

El primer caso lo relaciono con lo que ocurría anteriormente cuando llegaba algún niño con discapacidad u otra situación, se argumentaba que no se contaban con los elementos para darle una atención adecuada y no se le recibía en la escuela. (P2B).

Es como cuando se realiza la integración, que se elaboran algunos materiales y se adaptan estrategias, para los alumnos que lo necesiten (P2C).

El tercer caso es lo que se intenta realizar cuando planeamos para todos y no se le da un trabajo diferente (P3B).

Incluso en el tercero podemos contar con el apoyo de diferentes instituciones (P2A).

Todas señalan que ellas se sentirían más incluidas en la última situación.

También nos sentiríamos muy a gusto cuando nos preparan algo específico para nosotras, pero en la última los está involucrando a todos y sería lo que se pretende en la inclusión (P3B).

En la última porque no se marcaría la diferencia, a todos se trataría como iguales, como en nuestro trabajo o hasta en una fiesta cuando le damos algo diferente la persona se siente rara, y llama la atención de los demás, porque se preguntan por qué a esa persona se le da algo diferente (P2B).

Se les comenta que, en este caso, cuando se le da una atención individualizada a la persona, aunque sea una discriminación positiva, es a final de cuentas un trato desigual y excluyente.

La discriminación positiva se traduce en políticas de cupos o subvenciones a categorías particulares, es una respuesta la mayor parte de las veces justificadas a las desigualdades de hecho, del mismo modo es peligroso que el individuo se ubique y valore únicamente por su pertenencia a una comunidad (Touraine, 1997: 41).

Como maestras la tercera opción sería la idónea pero no siempre se va a hacer así, ya que a veces si es necesario hacer adaptaciones como en los casos de los alumnos con discapacidad (P3A).

Se le indica que las adaptaciones corresponden al modelo de integración y es un programa paralelo con actividades diferentes a las del grupo, que se realizaba con los alumnos *vulnerables* o como todavía los siguen identificando con necesidades especiales. Que tal vez lo que correspondería tal vez serían ajustes para la accesibilidad, pero el alumno no trabajaría en una actividad o tema diferente sino en lo mismo.

Actualmente estamos tratando de hacer esto, de planear para todos, pero cuesta trabajo. (P2C)

Todas asienten y dicen que, sí cuesta trabajo, porque hay que planear muchos tipos de actividades, para ver, manipular escuchar, moverse, y con diferentes materiales.

Estas actividades me permitieron darme cuenta que a pesar de que yo consideraba, y que también se puede observar en el instrumento diagnóstico, que las maestras poseían algunos elementos teóricos para brindar atención a la diversidad, no era así: no existía una conceptualización sobre uno de los principios pedagógicos marcados en el Plan de Estudios 2011 *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*, por lo que teníamos que dar atención a esta dificultad, para lo cual se realizó una revisión de algunas lecturas que abordaban estos aspectos.

En *la segunda sesión* se realizó la revisión de algunos aspectos teóricos sobre integración e inclusión. Se llevó a cabo de la siguiente manera: se formaron dos equipos de cinco integrantes cada uno a través de una adaptación de la técnica “Mundo de colores”, a cada participante se le entregó una paleta, cuyo color se descubriría al quitar la envoltura, las personas que tuvieran paleta del mismo color deberían agruparse en equipo.

A cada equipo se le entregó un texto, a uno sobre Integración Educativa y al otro sobre Educación Inclusiva.

Para esta actividad se desarrolló la técnica “Rompecabezas” propuesta de Pere Pujolás (ver Foto 8). Se les indico que tenían que dividir el texto de manera que a cada una le tocara una parte la cual tendría que leer en forma individual y después tendrían que compartir con todas sus compañeras aclarando conjuntamente dudas, para que todas tuvieran el manejo de la información total del texto.



Foto 8. Compartiendo información. (Técnica Rompecabezas)

Una vez que se concluyó esta parte, se determinó por medio de una rifa quien pasaría a exponer de cada equipo.

Pasa a exponer primero el equipo 1, con el tema de Integración Educativa. Pasa la docente P3A a exponer primeramente los fundamentos filosóficos y luego los legales, para proceder a los principios generales basados en la normalización, sectorización e

individualización de la enseñanza. Menciona que la atención se centra en los alumnos con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se utiliza el termino NEE para los alumnos con ritmos de aprendizaje diferentes y que son relativas. Deriva de los derechos humanos de todos los niños a recibir educación.

Tengo una duda, si en la integración hacemos adecuaciones curriculares entonces en la inclusión ¿no hacemos adecuaciones curriculares? (P3C).

Se les indica que al terminar de exponer lo de inclusión lo aclararemos.



Foto 9. Exposición del tema (Técnica Rompecabezas)

Pasa a exponer la maestra P3C del equipo 2, el tema es Inclusión (Foto 9) señalando que parte de un derecho, la Educación para todos, el trabajo colaborativo entre profesionales, en una planeación para todos los alumnos sin excluir a ningún alumno, atendiendo a la todos y cada uno de ellos, todo lo anterior requiere una preparación y actualización permanente. Una escuela inclusiva reconoce el valor de la diferencia.

A veces cometemos el error de señalar lo que no pueden hacer, en lugar de destacar lo que, si pueden hacer, yo reconozco que trabajo con los niños que más participan y me olvido de los niños que no pueden”, “ese es un error que cometemos, no nos actualizamos y preparamos, ¿Cuántas lo hacemos? ¿Cuántas leemos? Se nos olvida la gran responsabilidad que tenemos. (P2B)

Es un gran paquete eso de la Educación Inclusiva, pero bueno estamos en ese proceso, pero esperamos ser uno de los profesores que señala el texto, de acuerdo a lo que leímos “Lo importante, no es el programa, es el profesor (P2B).

Se les indica que el modelo de Inclusión Educativa no parte de la Educación Especial sino de un movimiento de Justicia Social.

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 (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social (Arnaiz, 2002:17).

Aquí ya no menciona nada de Necesidades Educativas Especiales, en el de integración sí, se consideraba a los niños con discapacidad como un problema de salud y los profesores se deslindaban de su atención (P3B).

Después de terminar esta actividad se realiza una presentación en Power Point sobre diferencias entre integración e inclusión.

Se les pregunta si alguien está llevando actualmente adecuaciones curriculares y responden que no. Se les indica que finalmente realizar adecuaciones, no corresponde a la inclusión, era llevar un programa paralelo, por lo que en el modelo de Educación Inclusiva no se realizan sino se realiza una planificación que dé respuesta a la diversidad, que es lo que intentamos hacer en este momento.

Didácticamente hablando esto significa decidir a priori el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno 2010:462).

4.3 El reconocimiento del otro, un camino para eliminar las prácticas excluyentes.

De acuerdo a la legislación, a los acuerdos internacionales, es un derecho de los niños y niñas el acceso a la educación. Al menos en teoría así debería de ser, no sólo es que asistan a la escuela, además tienen que aprender, participar de prácticas educativas y desarrollarse en un entorno educativo con una convivencia armónica.

Sin embargo, aún estamos lejos de esta meta. Por un lado, no todos acceden a las escuelas por diversas causas, pero también existen desigualdades en las prácticas educativas, desigualdades que se traducen en prácticas excluyentes y para poder ir las disminuyendo es importante en identificar cuáles son las formas de exclusión que se llevan a cabo en nuestras escuelas, como las propiciamos, mantenemos y/o reproducimos.

En *la tercera sesión* procedemos a realizar lectura compartida con el texto de “La maestra y Eduardo” para realizar una reflexión respecto a su contenido.

“La maestra y Eduardo”.

Ésta es la historia de una maestra, su nombre Leticia. Cuando se paró frente a sus alumnos de 5° grado el primer día de clases, les dijo una mentira. Miró a todos sus alumnos y comentó: *Los quiero a todos por igual*. Pero eso era imposible, porque allí sentado en la última fila había un niño pequeño llamado Eduardo. La maestra había observado a Eduardo el año anterior y había notado que no jugaba bien con los otros niños, que sus ropas eran desaliñadas y que constantemente necesitaba un baño. Por lo que realmente ese niño podía ser desagradable. Llego el punto donde la maestra Leticia, disfrutaba marcando sus trabajos con un crayón rojo, poniendo tachas gruesas, en el margen superior de sus trabajos. Esos días en la escuela le solicitaron a la maestra, que revisara los registros anuales de los niños y pospuso el de Eduardo para el final.

Sin embargo, cuando revisó el archivo de Armando, le esperaba una gran sorpresa. La maestra de primer grado de Eduardo había escrito: *Eduardo es un niño brillante, con risa fácil, hace su trabajo con facilidad y tiene buenos modales... es un placer tenerlo cerca*. Su maestra de segundo grado había escrito: *Eduardo es un alumno excelente, muy querido por sus compañeros, pero está preocupado porque su madre tiene una enfermedad terminal y su vida en su casa debe ser una lucha constante*. Su maestra de tercer grado había escrito: *La muerte de su madre ha sido un golpe duro para Eduardo. Trata de hacer lo mejor, pero su padre no muestra mucho interés y la vida en su hogar pronto lo afectará si no cambian las cosas*. La maestra de cuarto grado de Eduardo escribió: *Eduardo es retraído, no muestra mucho interés en la escuela, no tiene muchos amigos y a veces se duerme en clase*.

La Maestra Leticia se dio cuenta del problema y se sentía terriblemente avergonzada. Se sintió peor cuando sus alumnos le trajeron regalos de Navidad envueltos en papeles brillantes y con hermosos moños, excepto Eduardo. Su regalo estaba envuelto en papel marrón que había obtenido de una bolsa de almacén. La Maestra Leticia se esforzó por abrirlo en medio de los otros regalos. Algunos de los niños comenzaron a reír cuando ella sacó una pulsera a la que le faltaban algunas piedras y una botella que tenía un cuarto de perfume. Pero ella frenó las risas de los otros niños cuando exclamó lo hermosa que

era la pulsera y cuando se puso un poco de perfume en las muñecas. Eduardo se quedó después de terminar la clase para decirle: *Maestra Leticia, hoy usted traía el mismo aroma igual que mi mamá.* Cuando todos los niños se fueron, la maestra Leticia lloró por lo menos una hora. Este mismo día dejó de enseñar simplemente lectura, escritura y aritmética y comenzó a enseñar a niños.

Las participantes realizan algunos comentarios:

Como cambio todo, desconocía todo el pasado del niño y al leer sus antecedentes ya empezó a cambiar con él (P2A).

Una acción marcó la diferencia, entendió cuál era la situación que estaba pasando el niño y el haberse puesto el perfume hizo que él viera la importancia de su regalo a pesar de estar rodeada de tantísimos mejores, el que ella haya destacado el suyo (P2C).

Abordó con ellas la importancia del reconocimiento y el amor. Y como la ausencia de ambos conduce a situaciones de exclusión en el aula.

A mí lo que me gusta es que los niños no quieran faltar a la escuela, porque les gusta lo que trabajamos (P3B).

De ese comentario me valgo para señalarles que, así como hay niños que les gusta venir a la escuela hay otros a los que no, esos niños están siendo excluidos, y tal vez son víctimas de nuestras prácticas excluyentes.

Se llevó a cabo una reflexión acerca de las de prácticas excluyentes que realizan en el aula.

La maestra (P2B) señala que nos servirá para reflexionar tal vez un poquito.

Les pregunto que entendían por excluir, respondieron que: *apartar, relegar, separar, privar de oportunidades.* Y señalo que es para eso para reflexionar nuestra práctica y como todos en algún momento las realizamos, pero como docentes tenemos un mayor compromiso para evitar ese tipo de prácticas y un recurso es lo que estamos realizando fortaleciendo nuestras competencias.

Por medio de una variación de la técnica de aprendizaje cooperativo “La sustancia”, las maestras citan varias de las prácticas excluyentes que identifican y se anotan las que determinan como más relevantes o de mayor impacto en los alumnos:

- Cuando mandamos siempre al mismo alumno en una comisión
- Cuando hacemos ceremonias y escogemos a los “mejores”.
- Los niños que tienen *más habilidades* son los que siempre participan excluyendo a los que no.
- Evidenciando conductas ya sean buenas o malas.
- *Etiquetando* a los niños: *la pegona, el travieso, parece bebé.*
- Asignando exposiciones a los niños que si apoyan en casa.
- Expresiones con los niños que continuamente son inquietos *¡otra vez tú!*
- A veces cuando un niño es muy inquieto o no atiende indicaciones en educación física, lo dejo sin trabajar.
- Cuando tengo expresiones cuando algún niño se tarda en realizar alguna actividad le digo *“creo que está dormido”*.
- Preferimos darle tareas o participación a quien lo hace rápido o contesta bien.
- Cuando le damos una actividad diferente a un alumno, porque no lleva material, o que identificamos con dificultades.
- Cuando simplificamos una actividad demasiado para un alumno porque creemos que no lo va a lograr.

Reflexionamos cómo estas prácticas remarcan la exclusión social; el niño que no trae material, es porque no tiene probablemente posibilidades y lo volvemos a excluir.

Son conductas que todas realizamos, pero que a veces no las hacemos conscientes, y que si es importante reflexionar para modificarlas (P2B).

Y además de las que ya mencionaron les recuerdo prácticas excluyentes que hemos seguido reproduciendo a lo largo de generaciones y que tienen que ver con cuestiones de género, religión, apariencia física, entre otras, y en las que no hemos reflexionado, pero si afectan nuestra interacción con los alumnos y propician situaciones de exclusión.

Hay algunas conductas que cuesta trabajo no llevarlas a cabo, por ejemplo, cuando siempre el mismo niño no lleva material, y al darle el material hacemos más conchudos a los padres (P3B).

Se les pide recordar alguna vez que hayan sido excluidas

Cuando nos sentaban en la fila de los burros y los aplicados (P3A).

En los bailables, como no tenía recursos, no pude bailar (P2B).

Cuando daban becas, aunque sacaba buenas calificaciones no me daban porque mi mamá era maestra (P3B).

En la escuela de danza, si no te salía un paso te sacaba del baile, no participabas en la coreografía (P3C).

Cuando sólo le avisan a las maestras y se olvidan de nosotras, en algunas actividades y nos enteramos a la mera hora (T).

Se remarca que es importante reflexionar sobre esto, hacerlo consciente, darnos cuenta para poder realizar cambios, aunque sea poco a poco dentro de nuestra práctica con nuestros alumnos.

También comentan como los niños reproducen nuestras conductas, o como favorecemos las etiquetas en los menores, favorables o desfavorables.

También nosotras excluimos a los menores por nuestros prejuicios con las mamás, decimos, por ejemplo, en las exposiciones, a él mejor no le dejo porque ni la van a preparar (la exposición) (P2B).

Se les pide que escojan la práctica excluyente que se proponen eliminar a corto plazo, que la escriban en una tarjeta, se les pide que la lean en silencio y visualicen en que momento la han llevado a cabo. Posteriormente se les indica que la rompan en pequeños pedazos y los tiren al bote de basura, realizando así una eliminación simbólica de esa práctica.

Se comenta con las compañeras que estas prácticas de exclusión que llegamos a tener con nuestros alumnos, llegan a convertirse en desencuentro, en discordia, tal como lo

señala Zardel (2010), situaciones que se traducen en alejamiento, enojo y rechazo hacia la otra persona.

Para tratar de comprender cómo se llevan a cabo estos desencuentros se lleva a cabo la siguiente actividad: "Poniéndome en el lugar de uno de mis alumnos". Se entregó una copia de un cuestionario (ver anexo 6), y cada participante tendría que asumir el papel de uno de sus alumnos, el que significara tal vez un reto por alguna circunstancia de su desempeño en clase. Tenían que responder cómo si imaginaran lo haría el alumno, se les indicó que si desconocían alguna respuesta lo mejor era dejarla en blanco.

Procedemos a revisar los cuestionarios por medio de la técnica de la entrevista formando parejas, la tarea era ponerse en el lugar del niño y contestar unas preguntas como si fueran él.

Se les indica que tienen que dialogar con su compañera respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Por qué escogieron a ese alumno para hacer la tarea?
- ¿Cuáles con las causas por las que el alumno presenta dificultades?
- ¿Cómo se sintieron al tratar de ponerse en el lugar del alumno?
- ¿Qué diferencia existe entre la relación que tenemos con este alumno y con los alumnos con un rendimiento regular o destacado?
- ¿Qué respuesta educativa hemos dado ante esta situación?

Cada pareja comienza a conversar y posteriormente se realizan los comentarios. ¿Por qué escogieron a ese alumno para hacer la tarea?

Porque es uno a los que les cuesta hacer las actividades (P2C).

Dorian, porque de alguna manera su situación familiar demuestra la problemática que presenta (P2A).

Porque no hablaba para nada, por su labio (P2B).

Ricardo porque de alguna manera es el que más me ha costado trabajo incluirlo (P3B).

Yo con Perla porque a veces llega hasta desesperarme, con su forma de actuar, le dicen las cosas y le vale (P3A).

José Miguel, porque no respeta normas (T).

Con Diego me ha costado mucho trabajo saber cómo es él, o que piensa si entendió o no, luego sus compañeros le ayudan, si a veces me desespero (P3C).

¿Cuáles son las causas por las que el alumno presenta dificultades?

José Eduardo, porque es hijo único, porque está consentido, porque no lo apoyan (P2C).

Yo por desintegración familiar (P2A).

Yo creo que porque es consentido y por sobreprotección (T).

Por el problema del entorno familiar, el papá drogadicto, alcohólico, eso le afecta (P2B).

Yo siento que, sí es consentido, porque cuando le doy queja a su mamá nada más se ríe y no le dice nada, incluso las actividades ella se las hace (P3C).

Porque no cursó segundo grado, porque su mamá lo sobreprotege y le hace todo (P3B).

Yo digo que, por problemas familiares, porque su papá es alcohólico, y aparte porque la consienten (P3A).

Les hago la observación, de acuerdo a lo que comentaron que podemos identificar que las situaciones por las que los niños presentan dificultades, no son propias de los niños (como se maneja en la integración) sino que derivan de su contexto.

¿Cómo se sintieron al tratar de ponerse en el lugar del alumno?

Confundida, insegura, para todo (P2B).

Me sentí mal porque, tal vez no he hecho más por él (P3B).

Insegura (P3C).

Les pregunto ¿Por qué inseguras?:

Porque no sabemos qué piensa, qué pasa por su cabecita (P2B.)

Porque no sabemos qué hacer para que participe, en el caso de Diego, que hable escuchar su voz, para que se integre en los juegos y las actividades con los demás, por lo menos ya logramos que se pare de su lugar (P3C)

Eso es precisamente lo que hoy pasó con Jesús, y lo comente con (P3B), me dijo que hoy fue su cumpleaños, que hubo pastel., refresco, gelatina, por primera vez él tomó la iniciativa de compartir una experiencia, y me lo dijo feliz (P2B).

A mí me causó desconocimiento (C).

Qué tan poco conocemos de su dinámica familiar, en cuestión de la convivencia (P2C).

Desconcertada, porque a veces le llamo la atención, porque a veces me desespero de que se suena a sus compañeros, y parece que tiene mucho resentimiento con su papá, por lo que platica su mamá y siempre habla de agredir, y pienso que sentimientos guarda, como hay que encaminarlo, dirigirlo, hablarle, yo a lo mejor viví una situación parecida de niña, pero no volvió a pasar y fue diferente, pero así ponerme en el lugar de él, no, es difícil (P2A).

Yo decía que incomprendido (T).

Yo creo que eso es lo que está pasando, que me estoy dando cuenta de que no conocemos a nuestros alumnos, a pesar de haber hecho la entrevista (P3C).

Para mí fue muy difícil porque no pude saber que podía pensar en lo que siente el niño (P2C).

A veces, sabemos las cosas, pero a veces no lo aceptamos, tal vez al principio del ciclo yo podía decir que Ricardo era miedoso, pero a mí me cuesta reconocer que al inicio del curso yo era menos tolerante con él porque tal vez en vez de apoyarle lo regañaba porque yo quería tal vez que fuera como todos y lo regañaba, <y porque no te apuras anda apúrate> porque siempre era de los últimos, pero cuando me di cuenta, en el momento que uno reconoce que no estas tomando en cuenta su situación pues yo he visto que también el cambio, es más seguro, se apura y se siente bien con el mismo (P3B).

Lamentablemente en muchas ocasiones este desconocimiento que tenemos acerca de las circunstancias de nuestros alumnos, pasa del enojo y la frustración por no poder relacionarnos con ellos a la indiferencia, dejan de importarnos o solo los tomamos en cuenta para señalarlos con actitudes despreciativas.

El desencuentro con el Otro. Lo Otro como lo extraño, la imposibilidad del encuentro con la palabra del otro, su sentido, su mundo representacional aparece como inaccesible. Se

encuentran cerrados los canales y códigos comunicativos el temor, el miedo, la incógnita. La dificultad de la comprensión, en encontrar un significado (Zardel, 2010: 6).

¿Qué diferencia existe entre la relación que tenemos con este alumno y con los alumnos con un rendimiento regular o destacado?

Somos más tolerantes que con el niño que no habla, no participa (P2B).

Hasta el modo de hablarle cambia, a Rodrigo no le puedo hablar fuerte, pero a Nazaret le hablo fuerte (P2C).

¿Qué respuesta educativa hemos dado ante esta situación?

Tratar de ganarme su confianza para que pueda relacionarse conmigo, tratar de que se sienta importante, por ejemplo, el otro día lo mandé a dejarle un bote a otra maestra acompañado de otro niño, y otro día al terminar un trabajo el sólo fue a decirme, ¿se lo llevo a la maestra?, algo que nunca había pasado, nunca había tomado la iniciativa, antes no lo hacía moverse de su lugar (P2B).

Incluso yo siento que muestras de afecto, que se sientan importantes, más guapos, más inteligentes (P3B).

Reconocer, por decir, su trabajo y su esfuerzo; por ejemplo, con Dorian ha cambiado. Una vez me llevó bien su trabajo, y le dije felicidades, ahora hiciste bien el trabajo, y al grupo le dije miren que bien hizo Dorian su trabajo, y eso me sirvió para que se esforzara más, ahora no es de los últimos, como que lo motivo esa situación de reconocer su trabajo (P2A).

Estos últimos comentarios hacen referencia a la importancia que tienen la atención, el amor hacia los alumnos y sobre todo el reconocimiento. Recalco con ellas que es algo que todos los seres humanos requerimos ese Reconocimiento, que como señala Butler (2006) es la condición bajo la cual el ser humano logra la comprensión de su propio yo y su aceptación. Cuando se realiza el encuentro con el Otro y hay un reconocimiento y entendimiento mutuo debe darse en un marco de respeto, sin transgresiones. O también podríamos hablar del amor como lo concibe López Melero:

(...) mi concepción de amor está relacionada sencillamente con el respeto a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente del hándicap, del género, de la etnia, religión o procedencia, etcétera. Sólo en el reconocimiento de las personas como personas, sin ningún tipo de añadido, radica el sentido de lo humano (López Melero 2008:3).

4.4 Atención a la diversidad como competencia docente fundamental.

Uno de los elementos básicos de la Educación Inclusiva es la atención a la diversidad: no discrimina la discapacidad, la cultura y el género; implica a todos los alumnos de sin ningún tipo de excepción; todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valioso. Esto se relaciona con lo que nos dice Touraine acerca de la escuela del sujeto:

La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal... Una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro. (Touraine 1997:277).

Para la primera actividad de *la cuarta sesión* se realiza una variación de la técnica “Mundo de colores”. Se le da a cada participante una hoja en blanco en la que tenían que colocar en la parte superior su nombre, y pegarla en su espalda. En pequeñas tarjetas escribir cualidades que atribuyan a sus compañeras; tenían que colocar una o más tarjetas en la hoja de cada una y de todas sus compañeras (ver Fotos 10 y 11).



Fotos 10 Y 11. Docentes realizando la técnica “Mundo de colores”

Al terminar de pegar las tarjetas, les indico que peguen su hoja en el pizarrón y que pasen a ver la de todas, se les pregunta ¿alguna hoja es igual otra? Responden que no, algunas tienen características parecidas, algunas más que otras, pero todas son diferentes.

Todas las personas que conviven en la escuela son diferentes, ya que se proviene de una diversidad vivida y manifiesta. La escuela es el foro donde se reúnen todas las culturas diversas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Se da en ella una diversidad de tipo personal que en buena medida es fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida del centro educativo. Por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela, forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos (Ducart, s.a.: 7).

Se pedirá que enlisten a sus alumnos y coloquen frente a cada nombre, características que sean distintivas de cada alumno y que favorezcan o dificulten su aprendizaje (al menos 3 de cada menor). A las participantes que no tengan grupo se les pedirá que elijan a tres alumnos de cada grupo.

Al concluir la actividad les pregunté si se les dificultó la actividad, la mayoría indica que realmente no conocen bien a sus alumnos y solamente los tiene enmarcados con un solo rasgo, comúnmente el negativo, y de algunos ni siquiera podían decir eso.

A mí me costó trabajo, por decir...ubicarlo...definir los rasgos cuesta (P2C).

Yo también en pensar una característica, porque sentí que era como etiquetarlo, por eso pensaba en cualidades (P3B).

De algunos niños me era más difícil definir, siento que no los conozco (P2B).

La relación con el otro es una relación con un misterio. El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio [...] El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos [...] La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio (Skliar, 2008:20).

Se comenta con ellas que estas actividades estaban destinadas a que nos diéramos cuenta, realmente, de la diversidad de cada uno de los grupos. Que, así como vimos las diferencias y coincidencias que existen entre nosotras, es importante también hacerlo

con nuestros alumnos. La diferencia no para excluir o discriminar, sino como un elemento que enriquezca nuestra práctica, que podamos *reconocer* a cada niño desde su individualidad y no esperando que cumpla un modelo predeterminado de alumno. Se deja, como un ejercicio personal, que piensen y reflexionen acerca de los menores que están en su grupo y si realmente los conocemos y reconocemos.

Para cerrar el trabajo de la unidad didáctica, en la quinta sesión se procede a realizar una actividad a manera de conclusión sobre los conceptos de integración e inclusión.

Se forman dos equipos y se proporciona un texto con un caso a cada equipo. Al primer equipo conformado por D2C, D3B, C, D3C, se asigna: la lectura “El caso del maestro César Bona” (Tomado del periódico en línea El Mundo).

A las integrantes del siguiente equipo, D2A, T, D3A Y D2B, les corresponde revisar el “Caso de Paco” (SEP, 2000:36). Se realiza lectura compartida y análisis de los casos.

Al preguntarles a que conclusión había llegado cada equipo, el primero señaló:

De inclusión, porque el maestro se da a la tarea de agruparlo para la actividad según sus habilidades e intereses, vincula el respeto, la empatía y el reconocimiento a sus alumnos en cada una de las actividades. Trabajando de esta manera se propicia la disciplina por medio de las mismas actividades que se realizan, todos tienen una comisión y a todos se les reconoce (D2C).

Se nota que el maestro si toma en cuenta a todos los alumnos. (C)

Se comenta la importancia de trabajar estos aspectos, las emociones, los valores, de manera intrínseca, es decir, vivirlos día a día en nuestra aula. “Los valores no se enseñan, se viven y se practican” (López Melero, 2004: 112).

Yo me quede con una duda, el maestro ¿no está de alguna manera realizando exclusión al agruparlos por habilidades? (D3C)

Se le indica que podría verse así, pero que el maestro está trabajando por proyectos y agrupa así al organizar las actividades, no es una cuestión cotidiana, sino que toma en cuenta sus fortalezas para favorecer sus competencias. Se les sugiere a todas las

profesoras tener en cuenta esta consideración en nuestra práctica, y evaluar sus resultados.

El siguiente equipo comenta sobre el caso que les tocó.

Nosotras ubicamos que es de integración. (T)

A pesar de que se le da apoyo por la discapacidad que presenta (invidente), se le da trabajo aparte y el trabajo que realiza es individualizado, a través de una maestra de apoyo, que trabaja exclusivamente con el alumno (D2A).

Comento que todavía en muchas escuelas siguen trabajando de esta forma, ya que piensan que los alumnos regulares se *atrasarían*, y que el alumno que presenta alguna discapacidad se le apoya más con adecuaciones en los trabajos y contenidos. Por lo que es importante el trabajar con todos nuestros alumnos, teniendo presente en primer lugar de lo que son capaces antes que sus debilidades.

Hay que insistir en que, en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y tiene una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que esto suceda si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan” (Stainback citado en López Melero, 2004: 23).

Se puede observar, que, al término de la unidad didáctica, las profesoras tienen una idea más clara de cada concepto, identificando que, para dar respuesta a todos los alumnos, sin prácticas excluyentes, debemos trabajar en el proceso de Inclusión Educativa. Debido al poco tiempo de que se dispone para esta sesión terminamos la actividad, repasando un cuadro general con las diferencias entre inclusión e integración (Tabla 12).

Tabla 12.
Diferencia integración - inclusión

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la : Educación Especial (alumnos con n.e.e)	Dirigida a la : Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazo las limitaciones, porque ellas son reales.

Fuente: Arnaíz, 2003.

UNIDAD DIDÁCTICA 2
JARDÍN DE NIÑOS “RAFAEL RAMÍREZ”
MAESTRA DE APOYO: MARÍA ALBA LEÓN ARCE

UNIDAD DIDÁCTICA.	
Aula diversificada-escuela inclusiva	
POBLACIÓN.	
Profesoras de educación preescolar 2º y tercer grado, promotora de Educación Física. Directora escolar, personal de apoyo	
COMPETENCIAS:	COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA:
<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza y anima situaciones de aprendizaje - Gestiona la progresión de los aprendizajes - Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construye y planifica secuencias didácticas. - Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos - Desarrolla la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla un aprendizaje cooperativo con compañeros para la construcción de aulas diversificadas.
APRENDIZAJES ESPERADOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conceptual: Identifica las características de un aula diversificada. - Procedimental: Implementa estrategias que favorezcan el aprendizaje a través de la cooperación. - - Actitudinal: Establece una dinámica de trabajo, cooperativa y solidaria 	

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

SEXTA SESIÓN

Actividad 1

- Se realizará en forma grupal la lectura “La academia de animales”, en presentación Power Point.
- Se organizarán tres equipos para que comenten sus puntos de vista acerca de la lectura y su relación con su práctica pedagógica
- En plenaria un representante de cada equipo hará la aportación de su equipo. Actividad 2
- De manera individual cada participante anota tres o cuatro rasgos sobre los siguientes roles: ¿Qué tipo de maestra soy realmente? ¿Qué tipo de maestra quiere el sistema educativo que yo sea? ¿Qué tipo de maestra quisiera ser yo?
- En parejas se realiza un intercambio de respuestas por medio de entrevista
- En plenaria se pedirá si alguien, voluntariamente quiere compartir su experiencia

Tarea:

Se dejará la lectura del texto “La última rama “

ESPACIOS

Aula de recursos USAER.

AGRUPAMIENTOS

- Gran grupo
- Pequeño grupo
- Individual
- Parejas: 2o A con 3º A, 2º B con 3º B, 2º C con 3º C, directora con promotora de Educación Física y trabajadora manual con conserje.

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

- Actividad 1: lectura compartida
- Actividad 2: la entrevista

RECURSOS MATERIALES

- Presentación en PPT
- Hojas blancas, bolígrafos.
- Material Impreso
- Sillas.

TEMPORALIZACIÓN

Actividad 1: 20 minutos
Actividad 2: 50 minutos

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
SÉPTIMA SESIÓN	ESPACIOS
Actividad 1	Aula de recursos USAER.
<ul style="list-style-type: none"> - Se lleva a cabo, individualmente de la lectura “La última rama” de René Swartenbroeck, Franz Limpens (Adaptación). Tomado de libro <i>Transformando la práctica docente</i>. de Cecilia Fierro. - Se procede a realizar comentarios acerca de la misma. 	AGRUPAMIENTOS
Actividad 2	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeño grupo - Gran grupo - Individual
<ul style="list-style-type: none"> - Se llevará a cabo lectura por equipo, acerca de lo que son las aulas diversificadas. (Tomlinson, 2003) - Los equipos tendrán por integrante una profesora de 2º grado, una de 3º, y una participante sin grupo. Trabajarán el tema por medio de la técnica del rompecabezas. - Cada equipo pasará a exponer el tema. 	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
Actividad 3 FOLIO GIRATORIO	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: Lectura individual - Actividad 2: rompecabezas - Actividad 2: folio giratorio (variación)
<ul style="list-style-type: none"> - En el pizarrón se colocarán dos títulos: ¿Qué es un aula diversificada? y ¿Qué no es un aula diversificada? - Cada participante pasará a escribir una idea en cada columna. - Se comentará la actividad 	RECURSOS MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - Material impreso - Papel bond, marcadores, diurex. - Pizarrón, marcadores. - Hojas blancas, bolígrafos. - Material impreso
	TEMPORALIZACIÓN
	Actividad 1: 15 minutos Actividad 2: 35 minutos Actividad 3: 20 minutos

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
<p>OCTAVA SESIÓN</p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará la lectura compartida de la “Parábola de los gansos”, - Por medio de la técnica de la pelota, se realizarán aportaciones acerca de lo leído, procurando ir agregando ideas nuevas cada vez. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se forman equipos de 5 participantes; a cada equipo se le proporcionan materiales. - Se les indicará que cada equipo deberá es armar con los materiales asignados la torre más alta hecha de papel, y que esta se pueda sostener al final de la dinámica por al menos 30 segundos, sin que nadie la sostenga. Contarán con 20 minutos para hacer su torre. - Al final las participantes comentaran lo que experimentaron en esta dinámica, así como darán respuesta a las preguntas ¿Cómo se organizaron para realizar la torre? ¿Existió algún plan? ¿Alguien dirigió? ¿Participaron todas? ¿Cuál fue la aportación de cada una? ¿Alguien siente que no participó o que pudo haber hecho más durante la dinámica? ¿Les gusto la dinámica y el producto realizado? 	<p>ESPACIOS</p> <p>Aula de recursos USAER.</p>
	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pequeño grupo - Gran grupo
	<p>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Actividad 1: lectura compartida Actividad 2: la pelota Actividad 2: torre de papel</p>
	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Periódicos, hojas, papel bond. - Resistol, engrapadora, diurex. - Material impreso
	<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>Actividad 1: 25 minutos Actividad 2: 35 minutos</p>

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
<p>NOVENA SESIÓN (DESARROLLO)</p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará una presentación en PPT sobre aspectos teóricos del aprendizaje cooperativo, pidiendo que anoten las ideas principales, en sus libretas. - Se irán aclarando las dudas surgidas. <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se organizarán en parejas libremente. - A cada pareja se le asignará una técnica de aprendizaje cooperativo la cual tendrán que explicar y ejemplificar para el trabajo en preescolar. - Se realizará la exposición dando 5 minutos a cada pareja para presentarlos. 	<p>ESPACIOS</p> <p>Aula de recursos USAER.</p>
	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gran grupo - Parejas
	<p>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Actividad 1: exposición Actividad 2: presentación</p>
	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación PPT - Material Impreso - Papel bond, marcadores, diurex
	<p>TEMPORALIZACIÓN</p> <p>Actividad 1: 25 minutos Actividad 2: 45 minutos</p>

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

<p><i>DECIMA SESIÓN</i></p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se formarán tres equipos de trabajo - A cada equipo se le proporcionara material impreso con 2 estrategias que apoyen la atención diversificada - Cada equipo hará la revisión de estas estrategias . - Se realizará la exposición en plenaria <p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación 	ESPACIOS
	Aula de recursos USAER.
	AGRUPAMIENTOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Parejas - Pequeño grupo
	TÉCNICAS DE APRENDIZAJE
	Actividad 1: Exposición
	RECURSOS MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> - Material Impreso - Cuestionarios
	TEMPORALIZACIÓN
	<p>Actividad 1: 50 minutos</p> <p>Actividad 2: 20 minutos</p>

En la sexta sesión realizamos una “Lectura compartida” en presentación Power Point.

“La escuela de animales”

Los animales se reunieron un día en el bosque y decidieron crear una escuela. La junta directiva la formaron un conejo, un pájaro, una ardilla, un pez y una anguila. El conejo insistía en que una de las asignaturas fuera correr. El pájaro insistía en que una de las asignaturas fuera volar. El pez insistía en que nadar fuera una de las asignaturas y, la ardilla, en que la subida a los árboles en perpendicular era una materia imprescindible. Juntaron todas esas cosas e hicieron el plan de estudios. Insistieron mucho en que todos los animales dieran todas las materias.

Para el conejo, que sacaba «Sobresaliente» en correr, la subida a los árboles en perpendicular constituía un auténtico problema. No hacía más que caerse de espaldas. Al cabo de poco tiempo le dio una especie de derrame cerebral y ya no pudo volver a correr. Se encontró con que, en vez de sacar «Sobresaliente» en correr, estaba sacando «Bien» y, por supuesto, seguía sacando «Suspenso» en la subida en perpendicular. El pájaro era buenísimo en vuelo, pero cuando le tocaba arrastrarse por el suelo ya no lo hacía tan bien. No hacía más que romperse el pico y las alas. Al cabo de poco tiempo sacaba «Bien» en vuelo y «Suspenso» en correr y sufría lo indecible con la subida a los árboles en perpendicular. Al final, el animal que terminó siendo el mejor de la clase fue la tonta de la anguila que lo hacía todo a medias. Sin embargo, los profesores estaban muy contentos porque cada alumno daba todas las materias y lo llamaron «educación integral». (Fábula de George H. Reavis).

Posteriormente, se organizaron tres equipos para que comentaran lo que leímos y su relación con nuestra práctica en la escuela. Una representante de cada equipo, elegida por la técnica cooperativo de “El número”, emitió las conclusiones a las que llegaron sobre lo leído:

Lo relaciono sobre todo con la evaluación, debemos de evaluar de acuerdo a las habilidades de cada uno, cuando evaluamos lo hacemos con todos igual sin tomar en cuenta sus habilidades o las características de su contexto, o los problemas que tienen en casa, por ejemplo, con Adriana que no se le apoya en casa y falta mucho, yo quisiera que avanzará más (P3C).

No deberíamos evaluar con un solo aspecto, sino su desempeño diario, aunque puede ser demasiado complicado ver uno por uno cuáles son sus mejores habilidades, y a veces también no resulta más cómodo, y por tiempos, evaluarlos a todos igual (P3B).

Complicado, pero a veces ya también está determinado lo que tenemos que evaluar, es decir, los aprendizajes esperados, ya te marcan lo que debe lograr el niño, ahí en la fábula nos dice que todos somos diferentes y tenemos diferentes capacidades, habilidades, y como hacerle para poder evaluar así porque actualmente evaluamos en base al aprendizaje, no nos ponemos a verlos individualmente (P2B).

Si es que es evaluar en base a sus habilidades también estamos cayendo en la integración, por ejemplo, ahora con la participación en el concurso de coros escogí a Perla, a Juan Carlos para incluirlos y el maestro nos llamó la atención porque no eran los que cantaban mejor, como que no tenían el interés, yo traté de darles la oportunidad, pero no nos resulta lo que esperamos (P3A).

Todos tenemos diversas habilidades, pero a mí se me hace difícil ver en verdad qué habilidades tienen, sobre todo de los que menos participan, pero tenemos que identificarlas porque finalmente tenemos que planificar para todos, pero es muy difícil (P2A).

Lo importante es darle la oportunidad a todos de que participen, porque poco a poco van mejorando, de lo que se trata es que de no privar de oportunidades a los niños que menos pueden (P3B).

Se remarca que obviamente es difícil transformar nuestras prácticas habituales que están enmarcadas en un sistema competitivo como en el caso que cita la maestra (P3A), de la competencia de coros, que finalmente son pasos que intentamos dar, tal vez nos decepcionamos por su participación, pero al incluirlos en la actividad de alguna manera nos enfrentamos a lo que acostumbramos o lo que en ocasiones solicitan las autoridades: seleccionar a los mejores.

Pero, finalmente todos los niños tendrían que tener por derecho la oportunidad de participar en todas las actividades escolares, porque finalmente eso es lo importante en la inclusión reducir nuestras prácticas incluyentes, aunque sea un proceso largo y formar buenas personas.

Es en esta parte, que les refiero la hospitalidad, primer principio de las políticas de la amistad propuesta por Derridá. El principio de la hospitalidad es el que debería de guiar no sólo nuestra práctica profesional sino nuestro día a día en nuestra. Acoger al otro, a lo contingente, a lo inesperado. Dar sin esperar nada a cambio. La hospitalidad tiene que ver con el amar, dar sin esperar, claro parece algo utópico, pero una utopía a la que

debemos aspirar en este tránsito a la búsqueda de una escuela sin exclusiones. *Se trata de la hospitalidad, de ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad.* (Skliar, 2012:27)

Les comenté que ese es nuestro reto como maestras el ser hospitalarias con nuestros alumnos. Tratar de eliminar esa idea que tenemos de que “nos toque” un grupo ideal, sin dificultades; como docentes siempre nos deberemos enfrentar a la contingencia.

A continuación, procedemos a trabajar individualmente respondiendo:

¿Qué tipo de maestra soy realmente?

¿Qué tipo de maestra quiere el sistema educativo que yo sea?

¿Qué tipo de maestra quisiera ser yo?

Sus respuestas quedan concentradas en la Tabla 13.



Foto 12 ¿Qué tipo de maestra soy?

**Tabla 13.
Tipos de maestra.**

Docentes	¿Qué tipo de maestra quiere el sistema que sea?	¿Qué tipo de maestra quisiera ser yo?	¿Qué tipo de maestra soy?
P2A	<ul style="list-style-type: none"> - Con conocimientos que ayuden a los alumnos a estar mejor preparados - Con una preparación de calidad - Que constantemente este actualizándome 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiente, cuidadosa - Preparada para brindar apoyo a los que más se les dificulta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procuero que realmente aprendan por si mismos - Siempre inculco hábitos de orden, limpieza, respeto - Que la mayoría de las veces se cumpla con lo que se acuerda en el grupo, planeación, etc.
P2B	<ul style="list-style-type: none"> - Una profesional en la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser una docente actualizada, paciente, tolerante, preparada para atender a cualquier niño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradicionalista, enojona, gritona, que he perdido la paciencia - En ocasiones soy poco creativa para trabajar con los niños - Soy maestra por necesidad no por vocación y esto hace que a veces sea muy desordenada en mi clase.
P2C	<ul style="list-style-type: none"> - La persona que domine el programa - Alguien que continuamente se esté preparando - Alguien comprensiva, atenta, que este pendiente del aprendizaje de los alumnos. - Alguien que esté al día y a la vanguardia en el manejo de las tecnologías - Alguien que domine otra lengua y que sepa enseñarla dentro del aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguien que contara con suficiente tiempo para la actualización constante - Dotada de paciencia para trabajar con los diferentes padres de familia - Tener más dinamismo para poner en práctica actividades nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo yo que pongo lo que está a mi alcance para lograr los propósitos en mi aula. - Reconozco que estoy siendo menos tolerante ante los niños que presentan problemas de conducta. - Pienso que me comprometo en el trabajo de equipo.
P3A	<ul style="list-style-type: none"> - Que trabaje con un programa - Que trabaje cosas que no ayudan en su aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Que permita al alumno reflexionar, a tomar sus propias decisiones y tener expectativas para el futuro - Innovadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco creativa - Doy menores oportunidades a los niños que tienen mayor dificultad

P3B	<ul style="list-style-type: none"> - Experta en todas las áreas que se les ocurre que debemos impartir - Que abarquemos incluso áreas que no nos corresponden - Que arreglemos todo lo que el sistema no puede atender 	<ul style="list-style-type: none"> - 100% responsable - Mucho más observadora - Mucho más receptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Me considero una maestra con disposición - A veces propositiva - Respetuosa - Intento ser equitativa y dar oportunidades iguales a los niños Me gusta que se sientan importantes e inteligentes.
P3C	<ul style="list-style-type: none"> - Que tengamos todas las habilidades y competencias para desempeñarnos en el aula - Administrativamente nos satura 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidad de aprendizaje a todos los niños - Incluirlos en todas las actividades, identificar el proceso de cada uno de ellos y sus avances Quisiera ser más creativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres a veces obstaculizan el aprendizaje al ser incumplidos y en ese aspecto creo que como maestra limito a esos niños. - Tomó en cuenta la participación o apoyo de los padres de familia con sus hijos - Tomo en cuenta el desempeño y avance de los niños
T	<ul style="list-style-type: none"> - Que tenga conocimiento de cómo hacer el trabajo - Poner el mejor esfuerzo para lograr lo que se requiere dentro de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser eficiente, equitativa, cooperativa, 	<ul style="list-style-type: none"> - Trato de cumplir con lo que piden
C	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable, ordenada - Que sea puntual - Que sea respetuosa 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiente para poder hacer todo lo que me manden - Más responsable - Ágil 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable - A veces un poco desordenada - A veces lenta.

Fuente: Elaboración propia

Cuando se realizan los comentarios sobre qué tipo de maestra quisiera ser, les pregunto quién de ellas eligió esta carrera como primera opción y las maestras se remontan al momento de su elección profesional

Yo cuando iba por mi hermana al kínder, veía cómo era el trato de su maestra, con mucha paciencia, además de tener una gran labor de convencimiento, incluso mi mamá fue a participar en un cuento como la Cenicienta o cómo decoraba su aula, cuando iba a iniciar la preparatoria quería escoger la carrera de preescolar en la Normal pero no había aquí en la de Texcoco, mi papá quería que yo me inscribiera a la Escuela Preparatoria Texcoco para ir a la universidad, pero reprobé en mi examen de admisión. Yo seguía insistiendo en ser maestra, y finalmente, me inscribí a la Normal, pero no sabía yo a lo que me iba a enfrentar, porque es una gran responsabilidad tener a nuestro cargo a los niños (P2A).

Mi mamá quería que fuera maestra, ella es maestra, pero como por llevarle la contra yo no quería, cuando iba a entrar a la Universidad, yo escogí la UNAM en Biología, de verdad me puse a reflexionar y a pensar en qué podía trabajar, dije eso no quiero y considere ser maestra por las comodidades, horarios, vacaciones (P3B).

Me decían en mi casa, estudia para maestra, ya cuando iba a acabar la preparatoria, pero yo no quería, de hecho, yo había estudiado la carrera de secretaria ejecutiva porque una tía me decía estudia esta carrera corta porque puedes encontrar trabajo rápido. Después cuando me casé me metí a la pedagógica, también considerando que yo veía a mis tíos y hermanos, bien tranquilos, en un solo horario, y por comodidad me puse a estudiar, pero no terminé (P3C).

A mí me gustaba jugar desde chiquita a la escuelita y mi mamá me sugirió ir a la normal y pues la verdad a mí si me gustaba y estudie eso (P3A).

Llama la atención que contrario a lo que pensaba, no todas las maestras están ahí por una primera elección personal o por vocación, lo que también nos habla no solo de las competencias profesionales que hemos ido desarrollando las maestras de esta escuela, y probablemente de muchas, sino de la capacidad que tienen y habilidades que se desarrollan día a día para enfrentar lo contingente.

(...) la competencia laboral es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone, solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio de trabajo (Vargas citado Coronado, 2009: 22).

Aunque no podríamos hacer una generalización, esta es una muestra de que los docentes del país posiblemente no están en su primera opción laboral, sin embargo,

existe un compromiso por brindar una respuesta a las necesidades de los alumnos y de ahí la urgencia de fortalecer nuestras competencias para el logro de una Educación Inclusiva. Las profesoras realizan una reflexión crítica sobre su desempeño en relación con los alumnos y reconocen sus limitaciones no sólo en cuanto a la demanda del sistema sino consideran más importante lo que les demandan sus alumnos.

4.5 Aulas diversificadas como propuesta de atención a la diversidad

Para que las maestras conozcan y consideren la propuesta de trabajo para atender a la diversidad: aulas diversificadas se realizan varias actividades en la siguiente sesión. *La séptima sesión* inicia con la lectura individual del siguiente texto:

“La última rama”

En un bosque ubicado en un país muy cerca de aquí, vivía un pajarito. Acababa de nacer de un huevo verde y húmedo.

Maravillado, comenzó a descubrir el mundo, que lo inundaba con distintas tonalidades de verde, azul y café, algo de rojo, amarillo y gris. Pronto se dio cuenta de que el mundo se extendía por todos lados fuera del nido y lo vencieron las ganas de conocer más y más...Su sueño: subir al cielo para contemplar el mundo a sus anchas.

Un día despejado, después de ejercitarse una y otra vez, intentó coordinar sus dos alas, inútiles hasta el momento. Los que ya sabemos volar hemos olvidado las torpezas y los errores de aquellos días de aprendizaje, pero el pajarito era buen mozo y tenía mucho valor. Tras varios intentos infructuosos logró salir del nido y caer en pleno mundo. Se recuperó en un abrir y cerrar de ojos y se empezó a mover y mover hasta levantarse apenas un poco. Un salto insignificante pero estimulante.

Rebosando de energía tras un desayuno con cereales y frutas, el pajarito se lanzó de un pequeño desnivel en el terreno y... ¡sí!, esta vez logró despegar, y poco a poco ganó altura. Nuestro amigo se sentía como un águila, un cóndor. ¡Sabía volar! Ya había alcanzado varios metros de altura e iba a llegar ¡hasta el sol!, cuando de repente sintió unos terribles calambres en sus dos alas. Falta de ejercicio. Congelado de pánico cayó, cayó, cayó. El pajarito estaba cierto de que había llegado su fin cuando, en el último momento, se pudo agarrar de una rama muy baja de un viejo tabachín. René Swartenbroeck, Franz Limpens (Adaptación). Tomado del libro *Transformando la práctica docente* de Cecilia Fierro.

A continuación, se realizan comentarios acerca de la lectura:

Lo relaciono con los niños, están en un proceso de desarrollo en el que van aprendiendo y obviamente van a tener errores, no siempre lo van a hacer bien, y no debemos desesperarnos, los niños necesitan tiempo ya que van haciéndolo gradualmente (P3B).

Yo recordé a Saúl porque yo me desesperaba mucho con él, y le llamaba la atención, y hubo unos días en que no quería entrar al salón y se escondía. Me di cuenta y me dije cámbiale, en vez de regañarlo apoyarlo más y si ha funcionado ya no tiene miedo de entrar al salón (P2C).

Yo lo relaciono con mis hijos al pedirle que me hicieran algo y no lo hacían como yo quería, no lo comprendía y no veía lo que para ellos eran logros para nosotras no (T).

Yo lo veo en mi grupo, algunos van más rápido, otros más lento, otros se van quedando, y a veces los comentarios de los padres de familia sobre los pocos avances de sus hijos y eso si me afecta, aunque le echo ganas (P3C).

Esta lectura y reflexión es sobre Como en ocasiones funcionamos como la última rama, no porque sea mi culpa o me corresponda únicamente. Pero como maestras sí, tenemos una responsabilidad, al menos debemos tener en cuenta el principio de no transgresión, pero a lo que debemos aspirar es a brindarle hospitalidad, responsabilizarnos por ese otro.

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 técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (Skliar, 2008:18).

A continuación, pasamos a revisar que son las aulas diversificadas. Formó equipos, considerando poner juntas a las compañeras que no suelen trabajar entre ellas regularmente, se les indica que vamos a trabajar la técnica del rompecabezas a cada equipo se le proporcionar copias del tema. (El aula diversificada, Tomlinson, 2003) Proceden ellas mismas a dividirlo y proceder a su revisión.

Del primer equipo pasa la maestra (PEF) y algunas de las ideas sobre el aula diversificada que expone son:

- El centro del aprendizaje debe ser el alumno.
- Los grupos deben ser flexibles y las tareas adecuadas.
- Realizar una evaluación continua y formativa para ir haciendo los ajustes necesarios en nuestra intervención.
- Al planificar el contenido, proceso y productos de acuerdo a actitudes, interés y al perfil y ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Debemos proponer diferentes estrategias para desarrollar los aprendizajes de ahí el nombre de aula diversificada.
- Se deben tomar en cuenta las diversas formas de inteligencia
- Debemos motivar a los alumnos a través de las estrategias, materiales y diversidad de técnicas docentes.
- Debemos ir buscando y cambiando técnica de acuerdo a nuestros alumnos, cada grupo es diferente.
- Promover siempre la participación de todos.

Después de terminar la exposición la profesora P2A pregunta *¿no es lo que estamos intentando trabajar?*, le indico que es lo que pretendemos, pero todavía no podemos decir que lo estamos realizando porque nos falta contemplar varios de los aspectos que han sido expuestos.

Pasa la maestra P3A del siguiente equipo para hablar del aula diversificada:

- Es un salón de clases que provee diferentes escenarios y oportunidades de aprendizaje.
- Busca que todo el alumno pueda aprender de acuerdo a sus estilos y capacidades.
- A través de diferentes modalidades de trabajo proyecto, taller, rincones, que en nuestra escuela es lo que haría falta.
- Debe haber varios niveles de complejidad.

- Debemos involucrar a los alumnos en el proceso de planeación para favorecer la responsabilidad de los aprendizajes en los alumnos, para que se comprometan.
- Debemos tener siempre en cuenta los intereses de los alumnos.
- Identificar los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos para contemplarlo en el diseño de estrategias.
- Tener en cuenta que los grupos no son homogéneos
- Trabajo flexible.



Fotos 13 Y 14. Técnica de Rompecabezas. Aula diversificada

Tal vez cuando hablamos de Educación Inclusiva lo vislumbramos como una utopía o algo muy lejano, sin embargo, por un lugar tenemos que empezar. La propuesta de Tomlinson de Aulas Diversificadas tal vez no sea el modelo terminado a alcanzar, pero si nos proporciona bastantes elementos que nos pueden acercar a brindar una verdadera respuesta educativa a la diversidad, y que también es más cercana al trabajo en preescolar.

4.6 Trabajando juntas: la cooperatividad en el aula.

El Aprendizaje cooperativo es un dispositivo pedagógico para atender en el aula la diversidad del alumnado, pero no es suficiente con estudiarlo y reflexionar sobre él, sino llevarlo a la práctica en nuestras aulas y hacerlo parte de nuestra cotidianeidad docente.

Iniciamos *la sesión ocho* con la lectura compartida del siguiente texto:

“Parábola de los gansos”.

El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan de esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él volando en V. La bandada completa aumenta por lo menos un 77 por ciento más de su poder que si cada pájaro volara solo. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere y sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos.”

El conjunto de gansos de la parábola es algo más que un grupo de aves aisladas, que viajan juntas hacia el sur para pasar el invierno, simplemente porque se han encontrado por el camino; el conjunto de gansos forman una bandada, una especie de comunidad en la cual, además de colaborar relevándose en el trabajo más duro de batir sus alas en la punta de la bandada, abriendo surcos de aire en el cielo, se apoyan unos a otros, dándose

ánimos con el batir de sus alas, y se ayudan unos a otros hasta el punto que si uno cae herido, otros dos le acompañan...

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...

Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar-, como entre los que aprenden en ella – para aprender mejor y aprender a cooperar-.

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común, puede contribuir a crear una comunión más intensa...

Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y cooperar. Colaborar proviene del latín “co-laborare”, “laborare cum”, la raíz del cual es el sustantivo “labor, -ris”, que significa trabajo. “Colaborar” es, pues, “trabajar juntamente con”. En cambio, cooperar proviene del latín “co-operare”, “operare cum”, cuya raíz es el sustantivo “opera, -are”, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudar juntamente con, ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro...

Volviendo a la parábola de los gansos: los gansos colaboran en su vuelo hacia el sur, turnándose en el trabajo más duro de batir sus alas en la punta de la bandada, pero además cooperan entre ellos en la medida que se apoyan animándose unos a otros, y en la medida que se ayudan cuando uno de ellos cae herido... En la escuela, es bueno que los alumnos colaboren a la hora de realizar las tareas, hagan algo entre todo el grupo, o entre varios alumnos, formando equipos más reducidos... Pero además debemos aspirar a que cooperen, dándose ánimos y coraje mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para conseguir el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades. (Pujolás, 2008)

Por medio de la técnica cooperativa “La Pelota” se realizan aportaciones sobre la lectura. Irán pasando la pelota haciendo un comentario procurando que el aporte que den sea diferente al anterior



Foto 15. Técnica “La pelota”.

Es muy interesante como los patos se alientan unos a otros... en el caso de la escuela no estamos tan mal, cuando hay alguna situación todas apoyamos con el trabajo (P2C).

Yo comprendí que es busca la forma de como motivar a la persona, buscar las palabras más viables para apoyar a las personas (PEF).

Como personas a veces somos egoístas, nos cuesta trabajo ver al de al lado. Por ejemplo, ahora que se cambió la forma de trabajo con los niños poniendo niños más avanzados con otro que necesitara apoyo, les cuesta trabajo, cuando se les dice que se apoyan, uno hace el trabajo del otro porque se desesperan (P3A).

La importancia de aprender a trabajar cooperativamente, y yo pensaba en eso en otras escuelas en las que hemos estado no se trabajaba como lo hacemos así y si me doy cuenta de que cuesta trabajo, a veces no tenemos la iniciativa o la paciencia. Pero si es esta bien, porque surgen más ideas, ahorita que nos reunimos para planear, pero si es difícil y cuesta trabajo tratar de integrarnos cuando alguien se le dificulta algo. Pero hemos aprendido más trabajando en equipo, pero nos falta (P2B).

Yo creo que como los patos se debe tener claro el objetivo, teniéndolo claro es más fácil aportar para conseguirlo. Yo creo que nos hace falta es la empatía, tratar de comprender a los otros, compartir y apoyar a los demás (P3B).

Aquí también marca que cooperar no es lo mismo que colaborar, no es totalmente diferente, pero va relacionado, cooperar es trabajar conjuntamente y colaborar se refiere a apoyar (P2A).

Nos dice que si todos fuéramos como los gansos trabajando juntos sería más fácil llegar a la meta (C).

Vamos en ese proceso, se retoma lo que dice la maestra (P3B) sobre empatía, que no es lo ideal tratar de ponerme en el lugar del otro, no respetamos al otro con su diferencia, en vez de eso hablamos de reconocimiento del otro, y lo que comentaban de que cuesta trabajo, es cierto *el aprendizaje cooperativo se aprende*, sobre todo porque estamos acostumbrados a la competencia, vivimos en una sociedad que fomenta la competencia.

No solo es el trabajo conjunto sino el preocuparme por el otro, no solo con quien me identifico, sino ser solidario con todos, primero nosotras debemos aprender a trabajar cooperativo para poder trabajarlo con los niños, más que enseñarlo hay que vivenciarlo Después se realiza otra actividad. Se les indica que formaremos dos equipos de cuatro integrantes cada uno dividiendo el círculo en dos partes. Contamos con periódicos, papel bond, hojas, diurex, pegamento, engrapadora para trabajar, La consigna es la siguiente cada equipo tiene que hacer una torre de papel lo más alta posible en 10 minutos y al terminar la torre se tiene que sostener por si sola 20 segundos cuando menos.



Foto 16 Y 17. Dinámica “La torre de papel”.

Se les pregunta qué sintieron al hacer esta actividad y las respuestas que destacan son: *emoción, incertidumbre, angustia.*

Tenía duda, cómo la íbamos a hacer con un material como el papel, yo esperaba un material pesado (PEF).

Yo quería primero pensar y planear cómo la íbamos a hacer, yo necesitaba saber cómo, pero empezaron a trabajar y yo quería seguir pensando, pero seguimos trabajando (P3B).

Nosotras también empezamos a trabajar y al parecer sí era una misma idea (P3A).

Se les pregunta si todas participaron,

Yo creo que ni nos dimos cuenta porque todas estábamos trabajando y la presión de que no se fuera a caer. (P2C)

Se les pregunta si alguien se quedó sin participar o excluida del trabajo, la mayoría dice que sí a excepción de la maestra P3B

Yo siento que no participé tanto, yo seguía pensando, ellas ya estaban trabajando y yo me conflictué (P3B).

Todas señalan que les agrado la dinámica

A mí no mucho, me sentí como frustrada, insatisfecha. Me gusta organizarnos bien, comprender qué es lo que tenemos que hacer, tenerlo más claro. Tal vez nos pudo haber quedado mejor, nos quedó bien, pero pudo ser mejor (P3B).

Se les pregunta si quedaron satisfechas con los resultados, los dos equipos señalan que sí, que les agrado el trabajo.

Se reflexiona acerca de los comentarios que realizó la docente P3B, sobre la idea individual que tenemos sobre cómo deberían ser las cosas y nos cuesta trabajo acoplarnos al estilo de otras personas.

Sí y además la presión de que el otro equipo ya estaba terminando, si puede ser la parte competitiva (P3B).

Se les comenta que esta es parte de la propuesta de trabajo a implementar en la escuela para ser una institución que atienda a la diversidad y mejoremos en relación con nosotras mismas.

En la novena sesión se realizó una presentación en Power Point de Aprendizaje Cooperativo de Pere Pujolás: "Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes".

Se les pregunta si han intentado trabajar con las técnicas que hemos revisado durante la intervención

Yo les digo que tienen que pasar a revisar su trabajo cuando todo el equipo termine. Es difícil porque luego suelen ser los mismos niños los que terminan al último y los demás se enojan con ellos (P3B).

Yo trabaje con lápices al centro, pero me costó trabajo moderar sus participaciones (P2A)

Yo he trabajado con la técnica de la pelota con campos semánticos y les he notado que les agrada la dinámica. (P2C).

Se les comenta que el aprendizaje cooperativo no son solo estrategias para desarrollar los contenidos conceptuales que queremos, sino el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje en sí mismo, por lo que ya hablábamos en sesiones anteriores, de que los valores también se aprenden en la práctica cotidiana, así también el trabajar cooperativamente se va aprendiendo si lo llevamos a cabo en forma habitual, y que estos dos aspectos, valores y aprendizaje cooperativo van ligados ya que al trabajar conjuntamente los alumnos aprenden sobre el respeto, reconocimiento y la hospitalidad con los compañeros.

Posteriormente se les pide que formen pareja con una compañera con la que no les haya tocado trabajar en pareja durante las sesiones anteriores. Se le asigna a cada pareja una técnica de Aprendizaje Cooperativo para revisar las indicaciones para llevarla a cabo:

- Saco de dudas
- Folio Giratorio
- La maleta.
- Lápices al centro

Cuando cada pareja termina de leer la técnica que le tocó revisar, se le pide que la adapten para trabajarla en grupo con los alumnos. Al terminar cada pareja pasa a ejemplificar la técnica correspondiente (Foto 18).



Foto18 Técnica “La maleta”.

Al finalizar la sesión comentan que han resultado de su agrado cada una de las técnicas llevadas a cabo, ya que en ocasiones al revisar cuestiones teóricas se repiten las prácticas que reproducimos una y otra vez, clases expositivas de trabajo individual, haciendo también poco interesante la actualización docente.

Quedamos que en las planeaciones diarias se incluirán técnicas para trabajar con los niños, indicándoles que seguiré asesorándolas como siempre.

4.6.1 Análisis de la cooperatividad durante la intervención

Es importante señalar que, aunque fue un tema específico de revisión en la segunda unidad didáctica, el aprendizaje cooperativo, también es un elemento clave de mi supuesto de intervención, ya que la intención era que por medio de esta estrategia de mediación se fortalecieran las competencias docentes de las compañeras que laboran en la institución para dar atención a la diversidad.

Por lo que dentro de cada una de las sesiones se llevaron a cabo técnicas de aprendizaje cooperativo, así como integración de equipos con una base cooperativa.

En la *décima sesión* para realizar el análisis de la cooperatividad se aplicó un instrumento diseñado con este propósito teniendo como base las propuestas establecidas por Perú

Pujolás y Rebeca Anijovich en el Anexo 7 se puede observar este, con el concentrado de las respuestas dadas. A continuación, se revisará cada aspecto.

La estructura de la actividad (Tabla 14) se refiere al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre si y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación.

Tabla 14.
La estructura de la actividad.

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Cada docente trabaja sola, sin fijarse en lo que hacen los demás	5/10	3/10	2/10
2.	Se espera que cada docente aprenda más que las demás o antes que las otros	9/10	1/10	0/10
3.	Una docente consigue su objetivo si, y sólo si, los demás no consiguen el suyo	7/10	3/10	0/10
4.	Las docentes con dudas, disponen del apoyo inmediato de sus compañeras.	1/10	4/10	5/10
5.	Las docentes forman pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de trabajar	1/10	1/10	8/10
6.	Se espera que cada docente aprenda y contribuya a que sus compañeras también aprendan.	1/10	1/10	8/10
7.	Una docente consigue su objetivo si, y sólo si, las demás consiguen también el suyo.	6/10	3/10	1/10
8.	Cada docente trabaja sola, rivalizando con sus compañeras.	10/10	0/10	0/10
9.	Las docentes con dudas deben recurrir a la maestra de apoyo	0/10	4/10	6/10
10	Una docente consigue su objetivo independientemente de que las demás consigan los suyos.	2/10	4/10	4/10
11.	Se espera de cada docente que aprenda únicamente lo que la maestra de apoyo le enseña	10/10	0/10	0/10
12	Las docentes alcanzan mejores resultados cuando trabajan en equipo	0/10	3/10	7/10

Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás, 2009.

En base a estas se puede establecer que durante las sesiones la interacción y relación establecida entre las participantes favorecieron para que se desarrollara una estructura de la actividad cooperativa, en la que se lograron aprendizajes en lo individual, a través del trabajo en equipo, y también aprendieron de sus compañeras y así aprender a trabajar en equipo. Durante todas y cada una de las sesiones todas las participantes procuraron aprender con y de las demás, tratando de apoyarse en todo el proceso (Tabla 15).

Tabla 15.
Segmento de la actividad.

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Durante la clase maestra de apoyo se dedica principalmente a explicar contenidos	6/10	2/10	2/10
2.	Durante la clase las docentes se dedican básicamente a realizar trabajos en forma individual	7/10	3/10	0/10
3.	Inicia tarde la clase	6/10	4/10	0/10
4.	Durante la clase las docentes se dedican básicamente a escuchar y escribir individualmente	9/10	1/10	0/10
5.	La maestra de apoyo sale del salón durante la sesión	10/10	0/10	0/10
6.	Durante la clase los docentes se dedican básicamente a escuchar lo que dice la maestra de apoyo	2/10	5/10	3/10
7.	Hay momentos en los que no se realizan actividades de aprendizaje durante la clase.	9/10	1/10	0/10
8.	La maestra de apoyo recompensa a la que termina primero o participa más.	9/10	1/10	0/10

Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás, 2009.

Durante el desarrollo de la intervención la mayor parte de los segmentos de actividad fueron protagonizados por el personal de la escuela, aunque debo reconocer que también mis intervenciones fueron bastantes, aunque no para exponer, sino para ofrecer opiniones como una más del equipo.

Así mismo se observa que se desarrolló una interdependencia positiva de finalidades y de tareas, así como existe una planeación y organización de las tareas en la interacción cara a cara de los integrantes de los equipos (Tabla 16).

Tabla 16.
Grado de cooperatividad.

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	Hay una clara distribución de roles dentro del equipo de trabajo y cada uno sabe las tareas que ha de hacer y las ejerce.	0/10	0/10	10/10
2	Un miembro (o unos miembros) del equipo impone su punto de vista, de modo que las cosas se han de hacer como ella dice o, si no, bloquea el trabajo del equipo.	9/10	1/10	0/10
3	Antes de hacer algo hablan y deciden entre todas cuál es la mejor forma de hacerla.	0/10	1/10	9/10
4	Los miembros del equipo discuten entre sí, se enfadan, de modo que se bloquea el funcionamiento del equipo.	10/10	0/10	0/10
5	Se distribuyen el trabajo, y cada una se responsabiliza de hacer su parte, y la hace.	0/10	2/10	8/10
6	Los miembros del equipo se distraen fácilmente, pierden el tiempo, y no hacen lo que tienen que hacer.	10/10	0/10	0/10
7	Se da una “regulación mutua” entre los miembros del equipo escolar: se corrigen, se avisan, se proponen compromisos unas a otras...	0/10	1/10	9/10
8	En el equipo hay alguien que no hace la parte del trabajo que le corresponde o no cumple el compromiso que ha contraído.	10/10	0/10	0/10
9	Se animan mutuamente: cuando alguien no sabe hacer una cosa o se desanima, las demás le ayudan y les dan ánimos.	0/10	5/10	5/10
10	En el equipo hay alguien que no ejerce las funciones propias de su rol.	10/10	0/10	0/10
11	Cuando revisan el funcionamiento de la escuela, “hablan claro”, identifican lo que hacen bien y lo que han de mejorar, y se proponen objetivos de mejora y los tienen en cuenta en actuaciones posteriores.	0/10	1/10	9/10
12	En el equipo hay alguien que no aporta nada de su parte, que no quiere trabajar, que no se esfuerza por aprender.	10/10	0/10	0/10

Fuente: Elaboración propia con información de Pujolás, 2009.

A continuación, (Tabla 17), se muestran las respuestas que dieron a las preguntas abiertas sobre lo que aprendieron durante las sesiones.

Tabla 17.
¿Qué aprendí?

<p>¿Qué aprendí sola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevos conceptos y a su vez a diferenciarlos - Que debo de comprender las diferentes situaciones en las que se encuentran los niños para apoyarlos en su aprendizaje, a ser más tolerante. - El concepto de inclusión e integración - A identificar aspectos en el trabajo que nos permita un buen aprendizaje del alumno. - Que debo ser más tolerante y a compartir conocimientos e ideas - Que es importante cumplir en tiempo y forma, con responsabilidad, a tener seguridad, al preguntar una duda sin temor a burla, a compartir mis experiencias, materiales - Construir los conceptos que manejaba el curso, saber distinguir y comprender la importancia del trabajo colaborativo.
<p>¿Qué aprendí con mis compañeras?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A compartir experiencias de trabajo, a trabajar en equipo, aprendizaje cooperativo - A trabajar en equipo, a diferenciar conceptos como inclusión, integración - Diferentes formas de trabajo y conocerlas un poco más - Que el trabajo cooperativo ayuda a mejorar la forma de enseñar - Que el trabajo en equipo facilita la organización de actividades - Nuevas técnicas, sugerencias de cómo resolver algunas situaciones con los padres de familia. - Que es importante trabajar en colectivo, aportando ideas que nos ayuden a crecer profesionalmente, ayudar a quién más lo necesite. Respetar a cada una de mis compañeras como son, lo que piensan, lo que aportan, ser honesta, responsable. - Conocí de otra perspectiva a mis compañeras lo cual me ayudó a fortalecer el conocimiento previo. - Los problemas que pueden tener los niños, algunas técnicas de cómo trabajar con ellos, integrando e incluyendo a todos. - Aprendí a trabajar en equipo
<p>¿Qué aprendí de mis compañeras?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Que todas somos diferentes, estrategias que les funcionan y así yo retomarlas. - Que todo el personal se interesa por mejorar nuestro trabajo - Su forma de planeación - Que se puede mejorar la forma de enseñar a través de sus experiencias. - Que cada una tiene diferentes ideas que pueden apoyar a mejorar mi práctica docente - Que cada una tiene un estilo para poner en práctica habilidades y conocimientos. - El compromiso profesional. - Reflexionar positivamente cuando se presenta un problema. - Ser asertiva y comunicarnos siempre. - Las modalidades de trabajo y el involucramiento de cada una. - Su disponibilidad, sus deseos de que los niños estén lo mejor que se pueda. - A ser más responsable, más tolerante, más compañerismo.

Fuente: Elaboración propia

Las docentes del plantel han fortalecido muchas de las competencias que ya poseían, pero que se encontraban en un estado de latencia debido tal vez a la monotonía con la que a veces se desarrolla el trabajo en las escuelas.

Dentro de las competencias que se vieron fortalecidas durante la intervención las siguientes fueron las más relevantes:

- Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Hacer frente a la heterogeneidad del grupo.
- Desarrolla la cooperación entre alumnos y con compañeras.
- Comparte la responsabilidad de la enseñanza, aprendizaje y participación de los alumnos con toda la comunidad escolar.

Cómo se puede observar en la última tabla las docentes refieren que parte importante del aprendizaje que se desarrolló a lo largo del proceso de intervención es el reconocimiento de que contamos con alumnos con diferentes características en nuestras aulas y todos merecen una atención pedagógica que atienda sus necesidades. Es aquí que destacan la importancia del aprendizaje cooperativo para la búsqueda y elaboración de una gama de recursos didácticos que apoyen el proceso de atención en cada uno de los grupos.

Es así que en la escuela se ha iniciado el proceso de construcción de aulas diversificadas tratando de disminuir las prácticas excluyentes por medio de la implementación de estrategias diversas, el empleo de diversas metodologías y uso de materiales de todo tipo, pero sobre todo procurando llevar a cabo un aprendizaje cooperativo entre docentes para la búsqueda de respuestas educativas.

Ahora más que recurrir a las actividades que mantenían por años, buscan y comparten con las compañeras experiencias, dudas e inquietudes siendo gestoras de nuevos conocimientos en torno a la atención de los alumnos al investigar y hacer uso cada vez más de recursos multimedia y otro tipo de materiales para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos.

CONCLUSIONES.

La atención a la diversidad en la escuela es una tarea compleja que requiere la participación de todos. El ejercicio realizado lo consideró como un acercamiento inicial, del equipo de trabajo, al tema de la Inclusión Educativa.

Trato de ser optimista, pero sin crearme falsas expectativas, ya que el camino es largo y sinuoso. Sin embargo, durante cada una de las sesiones de intervención pude constatar que en algunos de los propósitos planteados se iban registrando avances.

Me refiero, por ejemplo, a que las profesoras trabajábamos cooperativamente no sólo durante los momentos de la sesión, sino también previamente en la preparación del aula y al terminar, acomodando todo. Claro que esto no se limitaba a la organización sino también a la participación, aportaciones e intercambio de experiencias.

Además, se observó que varios de los temas trastocaron la visión que las profesoras tenían sobre la atención a la diversidad, y el ambiente, relajado y de confianza que hubo en todas las sesiones, permitió que manifestaran dudas e inquietudes sin pena.

Nuestra formación se enriqueció en cada sesión, aunque claro, a pesar de estas aseveraciones y los resultados obtenidos por medio del instrumento de grado de cooperatividad, no puedo decir que hemos alcanzado a desarrollar el aprendizaje cooperativo en las aulas al 100% ya que como todo proceso tiene sus altas y sus bajas, sobre todo el momento que transitamos los docentes con el proceso de evaluación, el cual ha tenido un fuerte impacto emocional en las compañeras: ha propiciado el nerviosismo y la ansiedad entre las docentes. Pero, sin embargo, es reconfortante ver que más que huir se han ocupado, preparándose y comprometiéndose más con la atención a los alumnos, aunque aún prevalezcan muchas prácticas excluyentes en el centro, estas a mi parecer, han disminuido, pero sobre todo ya existe una reflexión en nuestro actuar cotidiano.

Cada vez solicitan e intercambian más información y experiencias sobre el trabajo realizado en las aulas y trabajan cooperativamente al momento de realizar las planificaciones de cada grupo.

Las maestras han procurado trasladar lo vivido en la intervención a la práctica en sus aulas, haciendo entre compañeras, un ejercicio de reflexión permanente. Espero en un futuro poder documentar estas vivencias en torno a la Educación Inclusiva en la escuela.

También es importante señalar que tuve algunas limitaciones, ya que, en ocasiones por comisiones administrativas, alguna maestra tenía que ausentarse perdiendo parte de la experiencia. Sin embargo, debo reconocer que al día siguiente preguntaban sobre lo revisado. Debo reconocer que las limitaciones que más me preocupaban era las de mi propio posicionamiento, ya que como he señalado, mi visión de la inclusión cambio en el transcurso de la maestría.

Pero lo más importante es que este trabajo que iniciamos en las sesiones, ha trascendido a la práctica cotidiana. Las maestras comparten y se apoyan entre sí en la búsqueda de estrategias educativas, no sólo para resolver problemas sino para mejorar el quehacer docente. Esto se ha visto reflejado en un ambiente de cordialidad y armonía que, si bien se limita al ámbito laboral, por el momento es un buen augurio de que se pueden lograr mayores alcances en la atención a la diversidad.

La reflexión individual y colectiva acerca de nuestras prácticas docentes, que tal vez en algún momento nos reservamos para nosotras en lo privado, ha permitido que externemos nuestras ideas y que escuchemos las voces de las otras, así como la propia, conduciendo a la reformulación de conceptos sobre la diferencia, diversidad, tolerancia entre otros.

Es precisamente, esto lo que ocurrió en mí, no sólo en mi práctica, llegue a esta maestría con ciertos preconceptos de lo era la Educación Inclusiva, todavía concibiéndola como una etapa en el proceso de la Educación Especial, esperaba obtener estrategias, cuestiones si teóricas, pero más operativas para mi desempeño profesional. Pero desde el primer momento esto cambio, se transformaron los esquemas que traía en cuanto a la

formación que íbamos a recibir. Y puedo decir que, para bien, ya que despertó en mi algo que estaba ahí latente, pero por comodidad, la tan comentada zona de confort de la que no queremos salir, no le daba oportunidad de ser.

Si bien siempre he estado interesada en los temas relacionados con la justicia social, eran sólo ideas, que a veces no pasaban de las pláticas de café con algunos amigos. Sin embargo, al cursar estos seis trimestres en esta unidad, pude darme cuenta que, si bien no podemos alcanzar nuestras utopías, si podemos ir avanzando hacia ellas.

Puedo decir que rompí con algunos vicios que había venido arrastrando en mi práctica, el prejuizar a padres, alumnos y maestras, el mantenerme en una posición de experto de extranjera, de profeta, que realmente no me conducía a nada, volví a mirar y estoy en ese proceso de reconocer al otro y reconocirme en el otro. Sé que este es un pequeño paso después de un gran letargo, pero espero que rinda frutos a mediano y largo plazo, aunque claro ya he podido ver algunos a corto plazo.

Cabe destacar que este tema “el reconocimiento del otro”, es uno de los puntos medulares para la transformación del ejercicio docente y tal vez pueda abordarse más adelante como otra línea de investigación en torno a la atención de la diversidad.

Es así que me siento afortunada por contar con compañeras no sólo en la maestría sino en mi lugar de trabajo con tanta disposición a trabajar con nuevas propuestas y ser propositivas siempre pensando en mejorar su práctica y que esta impacte en los niños.

Mi paso por esta maestría, por la UPN, ha sido significativo en mi formación no sólo como docente sino como persona, tocando inquietudes que creí olvidadas y que me doy cuenta que permanecen ahí: aportar algo en mi paso por este mundo, sin transgredir a nadie y contribuyendo a la mejora de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña H. et al (2012) *Investigación-acción como estrategia para mejorar la práctica pedagógica*. Perú. Editora 955.
- Ainscow, M. et al. (2000). *Index para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Reino Unido: CSIE.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Revista académica semestral. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol 1, Nº 2 (abril 2009). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Anijovich, Malbergier y Sigal. (2012) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, P. (1999). *Atención a la diversidad desde la programación de aula*. *Revista Interuniversitaria*.
- Arnaiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. España. Amarú.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Barrio, J. (2008). *Hacia una Educación inclusiva para todos*. Madrid: Revista Complutense de Educación.
- Bauman, Z. (2003). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Booth, Ainscow y Kingston. (2006). *INDEX para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.
- Bolívar, A. (2002). "De nobilis ipsis silemus?": Epistemología de la Investigación Biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. España: Paidós.

- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. España: Morata.
- Cupich, Z. *Hacia una ética de la fraternidad: Responsabilidad del y por el otro*. FES-Iztacala-UNAM- México.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Argentina: Noveduc.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Francia: Trotta.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Colombia: Revista iberoamericana de Educación No. 29.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Echeita, G. (2007). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*. España: 7as. Jornadas Técnicas de AAPS.
- Fernández, M. (2008) *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de Paulo Freire* En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4.
- Fierro, C. [et al] (2012). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. 2ª ed. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- García et al. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Gasel A. y Reinoso, M. (2010). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Gómez E., Guerrero G. y Buesaquillo M. (2012). *Prácticas pedagógicas y diversidad*. agosto 21, 2016, de Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Sitio web: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/21>.
- Guevara, G. Coordinador (2012). *La reforma educativa*. México: Cal y Arena.

- Hernández R. y Fernández. C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill.
- Johnson, D. et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. y Johnson R. (1999). *Aprender juntos solos*. Buenos Aires: Aique.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación Periférica Legítima*. México: UNAM.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- López, M. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educación 3. Universidad de Huelva.
- López, M. (2008). *¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?* Universidad de Málaga: España.
- Martínez, F. (2001). *Reformas educativas: mitos y realidades. Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación, 27.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación Inicial. Planificar con unidades didácticas y proyectos*. Córdoba. S.E.E.
- Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Vol.4, No.1, pp. 27-46. 2015, mayo 25, De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=144639> Base de datos.
- Naranjo, G.. (2011). *La construcción social y local del espacio aúlico en un grupo de escuela primaria*. México: CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12.
- Navarro, C. Coordinador. (2011). *El secuestro de la educación*. México: Nuestro Tiempo.
- Navarro, O. (2007). *El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. España.
- Parages, M.. y López Melero, M. (2012). *Construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*. Recuperado en https://documentop.com/queue/1-la-escuela-inclusiva-construyendo-comunidades-material-dinfantil_5a01e8381723dd9552e5cd25.html

- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP/Graó.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. España: Octaedro.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó,
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Antigua Guatemala. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>.
- Pujolás, P. *Aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad- Algunas pautas para el análisis de la cooperatividad*. Universidad de Vic.
- Rabinovich, S, Saada, A. (Coords.). (2004). *Lo Otro*. México: UNESCO.
- Riera, G. (2011). *El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 113-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>.
- Rizvi, F. Lingard, Bob. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.
- Rockwell, Elsie. (1997) La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (edit.) (1997) *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la Educación*. Pp. 21-38.
- Rodríguez, S. et al. (2011) *Investigación-acción. Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.
- Roig, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. España: Díaz de Santos.
- Romero, J. (2004). Los Leones presentes. *El Siglo de Torreón*. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/77291.los-leones-presentes.html>.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Argentina: Paidós.
- Sapón-Shevin, M. (2013). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social*. Revista de investigación en Educación n° 11.

- Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanmartín, O. (2015). Así da clase el candidato español al 'Nobel' de los profesores. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>.
- Sennet, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.
- SEP. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. México.
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México.
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Educ. Soc. [online]., vol.23, n.79, pp.85-123. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>.
- Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89916>.
- Slee, Roger. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. España: Morata.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. España: Magisterio.
- Torres, J. A. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres y asociados.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tomlinson, C. (2003) *El aula diversificada*. México: SEP.
- Tomlinson C. (2009) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Villada, D. C. (2012). *Exclusiones Silenciosas*. Colombia: Plumilla Educativa.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

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

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario semiestructurado aplicado a profesoras.

Las respuestas brindadas en el presente cuestionario serán de carácter confidencial, utilizada sólo con fines de formación y mejoras en el trabajo de USAER. Favor de ser lo más descriptiva posible.

1. ¿Cuál es tu formación profesional?
2. ¿Qué te motivó a estudiar esta profesión?
3. ¿En qué institución estudiaste?
4. ¿Cuáles han sido los lugares en los que has laborado después de graduarte? Especificar lugares, tiempo, función y grados atendidos
5. Durante tu formación te hablaron de:

Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)

Integración

Barreras para el aprendizaje y la participación, (B.A.P.'S)

Inclusión

Atención a la diversidad

USAER

En caso de que así fuera, que fue lo que te mencionaron acerca de cada concepto.

6. Durante tu experiencia ¿qué dificultades has enfrentado en la atención con los alumnos?
7. ¿Algún alumno ha significado algún reto, dificultad o caso especial? ¿Por qué? (Mencionar cada caso y explicar)
8. ¿Consideras que los alumnos citados en los anteriores casos, presentaban alguna Necesidad Educativa Especial o enfrentaban alguna Barrera para el aprendizaje? 9. Crees que hay diferencias entre una y otra. (NEE Y BAPS)
10. ¿Cuál es tu opinión sobre la R.I.E.B.?
11. Actualmente ¿qué entiendes por Integración Educativa y por Inclusión Educativa?
12. ¿Cómo conceptualizas de acuerdo a tu experiencia y la reforma en educación básica la atención a la diversidad?
13. ¿Dentro de cual modelo quedaría enmarcada la atención a la diversidad: ¿Integración o Inclusión Educativa? ¿Por qué?
14. ¿En el J. N. Rafael Ramírez cual modelo crees que estamos siguiendo y por qué?
15. ¿Qué significa USAER?
16. ¿Habías trabajado antes con USAER, en tu formación o en tu desempeño profesional?
17. Según tu experiencia ¿cuál es la labor del servicio de USAER?
18. ¿Qué elementos consideras necesarios para un trabajo coordinado entre USAER?
19. ¿Qué aspectos consideras que puedes mejorar de tu práctica?
20. ¿Qué entiendes por asesoría, acompañamiento y orientación?

Anexo 2. Cuestionario del Índice de Inclusión aplicado al personal del Jardín de Niños.

¿Crees necesario que exista el servicio de USAER en la institución? ¿Por qué? MARCA CON UNA X EL CUADRO QUE REPRESENTA TU OPINION CON RESPECTO A LA AFIRMACION CORRESPONDIENTE
 Docente _____ Directivo _____ Personal de apoyo _____

Dimensión A	Creando culturas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1	La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad o discapacidad				
A.1.2	Los alumnos se ayudan unos a otros				
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado				
A.1.4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto				
A.1.5	Hay una relación asidua entre el profesorado y los padres / tutores				
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente				
A.1.7	Muchas instituciones están implicadas en el colegio				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas				
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva				
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias				
A.2.4.	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel				
A.2.5	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares				
A.2.6	El colegio se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación				

Dimensión B	Realizando políticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.1.1	Los nombramientos y promociones del personal son justos				
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el colegio				
B.1.3	El colegio intenta admitir a todos los alumnos de su localidad				
B.1.4.	El colegio elimina barreras arquitectónicas				
B.1.5.	Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en el colegio				
B.1.6	El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados				
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo				
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado				
B.2.3	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.				
B.2.4	El servicio USAER trabaja colaborativamente con la escuela para reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes				
B.2.5	Se respeta la diversidad lingüística y se da atención a sus necesidades de aprendizaje				
B.2.6	Han disminuido las presiones para la aplicación de expulsiones escolares				
B.2.7	Se han reducido las barreras para la asistencia al centro				
B.2.8	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación)				

Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos				
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos				
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias				
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa				
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes				
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo				
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta				
C.1.9	Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje				
C.1.11	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula				
C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión				
C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados				
C.2.5	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión				

GRACIAS POR TU COLABORACION

Anexo 3. Cuestionario aplicado a madres de familia.

MARCA CON UNA **X** EL CUADRO QUE REPRESENTA SU OPINION CON RESPECTO A LA AFIRMACION CORRESPONDIENTE

	SI	NO	A VECES
Todo el mundo se siente acogido en la escuela			
Los estudiantes se ayudan unos a otros.			
El personal trabaja en colaboración.			
El personal y el alumnado se tratan con respeto.			
El personal y la sociedad de padres trabajan bien juntos.			
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas			
La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.			
La escuela intenta admitir a todo el alumno de su localidad.			
La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.			
Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.			
Se ha reducido el ausentismo escolar.			
Las clases responden a la diversidad del alumnado.			
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.			
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.			
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.			
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.			
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.			
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos			
Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.			
Los recursos de las escuelas se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.			
El profesorado piensa que todo el alumno es igual de importante.			

Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.			
Creo que es una buena escuela.			
Esta escuela es la mejor de la zona.			
Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta			
En esta escuela se respeta mi religión.			
La escuela me mantiene informado/a de los cambios.			
La escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo(s/as).			
El profesorado es amable conmigo y con otras familias.			
Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) se con quién comunicarse.			
Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respeto al progreso de mis(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán			
La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus tareas.			
Mi(s) hijo(s/as) disfrutan de estar en la escuela.			
Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que otros.			
Todas las familias son igual mente valoradas independientemente de su origen.			
Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente de la escuela.			
Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la opinión de la familia			
La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.			
El profesorado motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.			

Anexo 4. Concentrado de las respuestas al cuestionario del INDEX aplicado a docentes.

Dimensión A. Culturas inclusivas.

Dimensión A	Creando culturas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1	La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad o discapacidad	6	3	0	0
A.1.2	Los alumnos se ayudan unos a otros	9	0	0	0
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado	9	0	0	0
A.1.4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto	7	1	0	1
A.1.5	Hay una relación asidua entre el profesorado y los padres / tutores	6	3	0	0
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente	8	1	0	0
A.1.7	Muchas instituciones están implicadas en la escuela	4	2	2	1
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas	3	2	2	2
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva	2	3	2	2
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias	9	0	0	0
A.2.4.	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos.	6	3	0	0
A.2.5	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares	5	2	1	1
A.2.6	La escuela se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación	8	0	0	1

Dimensión B. Políticas inclusivas.

Dimensión B	Realizando políticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.1.1	Los nombramientos y promociones del personal son justos	6	1	0	2
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en la escuela	6	3	0	0
B.1.3	La escuela intenta admitir a todos los alumnos de su localidad	7	1	0	1
B.1.4.	La escuela elimina barreras arquitectónicas	7	0	0	2
B.1.5.	Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en la escuela	9	0	0	0
B.1.6	La escuela organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	3	1	0	5
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo	3	2	1	3
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado	4	2	0	3
B.2.3	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.	5	2	0	2
B.2.4	El servicio USAER trabaja colaborativamente con la escuela para reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	9	0	0	0
B.2.5	Se respeta la diversidad lingüística y se da atención a sus necesidades de aprendizaje	9	0	0	0
B.2.6	Han disminuido las presiones para la aplicación de expulsiones escolares	7	0	0	2
B.2.7	Se han reducido las barreras para la asistencia al centro	9	0	0	0
B.2.8	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación)	9	0	0	0

Dimensión C. Prácticas inclusivas.

Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos	8	1	0	0
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos	9	0	0	0
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias	7	2	0	0
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje	8	1	0	0
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa	9	0	0	0
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes	9	0	0	0
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo	9	0	0	0
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta	9	0	0	0
C.1.9	Las profesoras de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	9	0	0	0
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje	9	0	0	0
C.1.11	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula	6	3	0	0
C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje	7	1	0	1
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión	7	0	0	2
C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	8	0	0	1
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados	4	2	1	2
C.2.5	Los recursos de la escuela son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión	6	2	0	1

Anexo 5. Concentrado de respuestas del cuestionario aplicado a madres de familia.

	SI	NO	A VECES
Todo el mundo se siente acogido en la escuela	30	0	0
Los estudiantes se ayudan unos a otros.	26	0	4
El personal trabaja en colaboración.	28	0	2
El personal y el alumnado se tratan con respeto.	30	0	0
El personal y la sociedad de padres trabajan bien juntos.	22	0	8
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	30	0	0
La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	30	0	0
La escuela intenta admitir a todo el alumno de su localidad.	29	0	1
La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	26	1	3
Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	29	0	1
Se ha reducido el ausentismo escolar.	26	0	4
Las clases responden a la diversidad del alumnado.	29	0	1
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	30	0	0
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	30	0	0
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	28	0	2
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	30	0	0
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.	30	0	0
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos	28	1	1
Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.	30	0	0

Los recursos de las escuelas se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	28	0	2
El profesorado piensa que todo el alumno es igual de importante.	29	0	1
Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.	30	0	0
Creo que es una buena escuela.	28	0	2
Esta escuela es la mejor de la zona.	28	0	2
Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta	24	4	2
En esta escuela se respeta mi religión.	30	0	0
La escuela me mantiene informado/a de los cambios.	28	0	2
La escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo(s/as).	28	0	2
El profesorado es amable conmigo y con otras familias.	30	0	0
Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) se con quién comunicarse.	30	0	0
Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mis(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán	27	0	3
La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus tareas.	28	0	2
Mi(s) hijo(s/as) disfrutan de estar en la escuela.	29	1	0
Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que otros.	0	30	0
Todas las familias son igual mente valoradas independientemente de su origen.	30	0	0
Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente de la escuela.	0	29	1
Antes de realizar cambios en la escuela se preguntan la opinión de la familia	24	0	6
La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.	28	0	2
El profesorado motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.	30	0	0

Anexo 6. Cuestionario "Poniendome en el lugar de mi alumno (a)"

CUESTIONARIO "PONIENDOME EN EN LUGAR DE MI ALUMNO (A)"

Yo me llamo Dorian Eduardo

Tengo 4 años

En mi casa somos 13 personas

Yo soy él o la hijo entre mis hermanos o hermanas

Cuando vuelvo de la escuela a mi casa tengo que hacer cosas que me manda mi mamá,
cuidar a mis hermanos

Por la noche frecuentemente en mi casa me duermo muy tarde

En mi familia yo me siento triste porque no vive mi papá con nosotros.

Yo vengo a la escuela para jugar

En mi casa me dicen que si me va bien en la escuela me comprarán lo que yo quiera

Y si me va mal me castigarán

En la clase a mí me pasa que no puedo expresar lo que siento ante mis compañeros y maestra

A mí lo que más trabajo me cuesta es concentrarme

Cuando me va mal o no trabajo en el salón me siento desconcertado

Cuando estoy distraído o distraída, mi maestra me llama la atención y me exige que cante,
cuando no entiendo algo me atraso al entregar mis trabajos o copio lo que imita baile, etc.
Si entiendo algo, yo lo demuestro realizando mis trabajos hacen mis compañeros.

Conmigo mi maestra es para paciente

porque se enoja cuando algo no le gusta que haga.

Ella siempre me dice que yo puedo portarme mejor

Cuando hago algo mal, la maestra Dorian casi mencioné la indicación?

Cuando hago alguna cosa bien, la maestra me felicita y mi dice ¡Muy bien Dorian!

A veces falto a la escuela porque no hay quien me traiga, mi mamá trabaja.

Con mis compañeros yo en ocasiones juego pesada

Ellos son mis mejores amigos.

Mi maestra no sabe que yo extraño mucho a mi papá y que quisiera que él también me cuidara.

Ella habló con mi mamá y le dijo que me está afectando mucho esta situación.

También le pidió que me apoyara con actividades de razonamiento en casa.

Por eso a mí me han ayudado los libros que me obsequiaron en un apoyo.

A mí me gustaría que mi maestra me entendiera aún más

Yo podría estar contento(a) en la clase si tuviera más confianza.

Para aprender bien y sacar buenas notas me esforzare más, pues últimamente creo que lo estoy logrando.

Anexo 7. Instrumento para el análisis de la cooperatividad (Pujolás).

1. La estructura de la actividad

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Cada docente trabaja sola, sin fijarse en lo que hacen los demás	5/10	3/10	2/10
2.	Se espera que cada docente aprenda más que las demás o antes que las otros	9/10	1/10	0/10
3.	Una docente consigue su objetivo si, y sólo si, los demás no consiguen el suyo	7/10	3/10	0/10
4.	Las docentes con dudas, disponen del apoyo inmediato de sus compañeras.	1/10	4/10	5/10
5.	Las docentes forman pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de trabajar	1/10	1/10	8/10
6.	Se espera que cada docente aprenda y contribuya a que sus compañeras también aprendan.	1/10	1/10	8/10
7.	Una docente consigue su objetivo si, y sólo si, las demás consiguen también el suyo.	6/10	3/10	1/10
8.	Cada docente trabaja sola, rivalizando con sus compañeras.	10/10	0/10	0/10
9.	Las docentes con dudas deben recurrir a la maestra de apoyo	0/10	4/10	6/10
10.	Una docente consigue su objetivo independientemente de que las demás consigan los suyos.	2/10	4/10	4/10
11.	Se espera de cada docente que aprenda únicamente lo que la maestra de apoyo le enseña	10/10	0/10	0/10
12.	Las docentes alcanzan mejores resultados cuando trabajan en equipo	0/10	3/10	7/10

2. Segmento de actividad

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.	Durante la clase maestra de apoyo se dedica principalmente a explicar contenidos	6/10	2/10	2/10
2.	Durante la clase las docentes se dedican básicamente a realizar trabajos en forma individual	7/10	3/10	0/10
3.	Inicia tarde la clase	6/10	4/10	0/10
4.	Durante la clase las docentes se dedican básicamente a escuchar y escribir individualmente	9/10	1/10	0/10
5.	La maestra de apoyo sale del salón durante la sesión	10/10	0/10	0/10
6.	Durante la clase los docentes se dedican básicamente a escuchar lo que dice la maestra de apoyo	2/10	5/10	3/10
7.	Hay momentos en los que no se realizan actividades de aprendizaje durante la clase.	9/10	1/10	0/10

8.	La maestra de apoyo recompensa a la que termina primero o participa más.	9/10	1/10	0/10
----	--	------	------	------

3. Grado de cooperatividad.

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	Hay una clara distribución de roles dentro del equipo de trabajo y cada una sabe las tareas que ha de hacer y las ejerce.	0/10	0/10	10/10
2	Un miembro (o unos miembros) del equipo impone su punto de vista, de modo que las cosas se han de hacer como ella dice o, si no, bloquea el trabajo del equipo.	9/10	1/10	0/10
3	Antes de hacer algo hablan y deciden entre todas cuál es la mejor forma de hacerla.	0/10	1/10	9/10
4	Los miembros del equipo discuten entre sí, se enfadan, de modo que se bloquea el funcionamiento del equipo.	10/10	0/10	0/10
5	Se distribuyen el trabajo, y cada una se responsabiliza de hacer su parte, y la hace.	0/10	2/10	8/10
6	Los miembros del equipo se distraen fácilmente, pierden el tiempo, y no hacen lo que tienen que hacer.	10/10	0/10	0/10
7	Se da una “regulación mutua” entre los miembros del equipo escolar: se corrigen, se avisan, se proponen compromisos unas a otras...	0/10	1/10	9/10
8	En el equipo hay alguien que no hace la parte del trabajo que le corresponde o no cumple el compromiso que ha contraído.	10/10	0/10	0/10
9	Se animan mutuamente: cuando alguien no sabe hacer una cosa o se desanima, las demás le ayudan y les dan ánimos.	0/10	5/10	5/10
10	En el equipo hay alguien que no ejerce las funciones propias de su rol.	10/10	0/10	0/10
11	Cuando revisan el funcionamiento de la escuela, “hablan claro”, identifican lo que hacen bien y lo que han de mejorar, y se proponen objetivos de mejora y los tienen en cuenta en actuaciones posteriores.	0/10	1/10	9/10
12	En el equipo hay alguien que no aporta nada de su parte, que no quiere trabajar, que no se esfuerza por aprender.	10/10	0/10	0/10

Anexo 7. Instrumento para evaluación de la cooperatividad (Anijovich).

		NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1	Escucha con atención lo que dicen sus compañeras de trabajo	0/10	1/10	9/10
2	Comparte sus conocimientos con el equipo de trabajo	0/10	2/10	8/10
3	Cumple con sus compromisos en los tiempos establecidos	0/10	4/10	6/10
4	Toma iniciativas, propone actividades, ideas	0/10	4/10	6/10
5	Organiza al equipo de trabajo para facilitar su buen funcionamiento	1/10	4/10	5/10
6	Ayuda a sus compañeras.	0/10	3/10	7/10
7	Pide ayuda a sus compañeras cuando lo necesita	0/10	2/10	8/10
8	Sabe hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a sus compañeras	1/10	4/10	5/10
9	Acepta las críticas y las toma en cuenta	0/10	1/10	9/10