



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 094 D.F. CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Una comunidad de aprendizaje que atiende la diversidad

“Maestros cooperando”

Tesis para obtener el grado de maestro en educación básica

presenta:

MONROY CRUZ MIRIAM

Director de Tesis:

Doctora: María Guadalupe Villegas Tapia

Junio, 2014

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

México, D.F., a 30 de mayo de 2014.

**LIC. MIRIAM MONROY CRUZ.
P R E S E N T E**

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

**UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE QUE ATIENDE LA DIVERSIDAD
"MAESTROS COOPERANDO."**

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA 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"**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**



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

*MGCN/vmmp*fsf*

DEDICATORIAS

Son varias las personas a las que tengo que agradecer por motivarme para realizar este sueño, decir solamente gracias, expresa poro el sentimiento de gratitud que tengo hacia ellos.

A mi esposo:

Porque sin su apoyo incondicional este sueño no hubiera sido posible, gracias por acompañarme en los desvelos, por tu tiempo, por estar siempre ahí cuando te necesito.

Te amo.

Hella Valeria

Por llegar a mi vida en el momento preciso que me motivó a doblar esfuerzos para concluir este camino, espero ser para ti la guía que necesitas.

Te amo bebé.

Lety, Jessy, Pame:

Por esa amistad que al mismo tiempo que nació entre nosotras, se reforzó para crear el lazo que hoy nos une; gracias por el acompañamiento, el consuelo y los sabios consejos que me permitieron llegar hasta este momento.

Las quiero Amigas

A mis tutoras

Maestra Cynthia y Doctora María Guadalupe, por ayudarme a organizar este trabajo y permitirme llegar hasta aquí.

Mi admiración

CON AMOR, ADMIRACIÓN Y RESPETO PARA TODOS USTEDES

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I ¿DE DÓNDE PARTIMOS?	6
1.1 Política educativa.	6
1.1.1 En el nivel preescolar.	13
1.2 La diversidad en el plan de estudios.	17
1.3 El diagnóstico.	22
1.3.1 ¿En dónde estamos? Diagnóstico Socioeducativo.	22
1.3.2 Relación docente y alumno. Contexto Áulico.	29
1.3.3 Autoevaluación de la intervención del docente de apoyo Psicopedagógico.	34
1.3.4 La relación con los padres. Contexto Familiar.	36
1.4 De la intervención de los especialistas a los profesionales de apoyo psicopedagógico.	38
1.4.1 Problematización.	38
CAPÍTULO II ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	45
2.1 ¿Qué es la diversidad?	45
2.2 El tratamiento de la diversidad en el aula.	47
2.3 Diversidad e Inclusión.	49
2.4 Más allá de la integración en la práctica docente.	52
2.5 La mirada del otro.	58
CAPÍTULO III HACIA UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	60
3.1 Comunidades de aprendizaje. Antecedentes.	60
3.1.1 ¿Qué es una comunidad de aprendizaje?	61
3.2 La estrategia de trabajo. Aprendizaje cooperativo.	65

CAPÍTULO IV APRENDIENDO JUNTOS	71
4.1 La propuesta. Hacia la construcción de la comunidad.	72
4.2 Narrativa de la experiencia pedagógica.	83
CONCLUSIONES	120
REFERENCIAS	124
ANEXOS	
Anexo 1. Primeras Impresiones.	
Anexo 2. Desde los especialistas.	
Anexo 3. Desde las educadoras.	
Anexo 4. Con los padres de familia.	
Anexo 5. Estilos de aprendizaje.	
Tabla de claves y siglas	

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, hace un análisis de la práctica docente desde la función del maestro de apoyo psicopedagógico en el nivel preescolar, al discutir la posición actual en la que se encuentra, ya que se observa que existe poca coherencia entre lo que el enfoque educativo demanda y las prácticas al interior de las escuelas, ello generó la situación problemática que dio origen a esta investigación, debido a que desde la función planteada, se sigue privilegiando el enfoque clínico para atender situaciones específicas del proceso de aprendizaje de los alumnos. Dicho enfoque se presenta como una perspectiva basada en las carencias físicas y psicológicas presentadas en las personas para su adaptación al proceso educativo, lo cual implicaba una intervención que normalizará o equipará a los sujetos con alteraciones o patologías, con el resto del alumnado aparentemente normal.

Si bien la perspectiva clínica, proporcionó los elementos necesarios para atender las diferencias en el contexto escolar, el enfoque actual, que corresponde al modelo inclusivo demanda del profesor de apoyo psicopedagógico, una nueva forma de actuar ante las diferencias, posicionándolas como algo inherente al ser humano y que en lugar de ser consideradas como algo problemático, proporcionan aspectos importantes de aprendizaje al interior de las escuelas; por tanto, no son los alumnos los que se tienen que adaptar o normalizar según las expectativas de la escuela, sino que el centro escolar tiene que adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, facilitando su participación y aprendizaje, considerando los recursos necesarios para ello.

Estas dos posiciones entre las que se llegan a encontrar los docentes de apoyo psicopedagógico del nivel preescolar, obstaculiza la vinculación entre los docentes titulares de grupo y los llamados “especialistas”, para atender la diversidad de sus estudiantes.

Debido a lo anterior, se realizó un análisis del contexto escolar y los actores que en él se desempeñan, por medio de instrumentos de observación, que permitieron identificar las oportunidades para intervenir, consideradas Barreras para el Aprendizaje y la Participación

(BAP)¹ en los diferentes espacios escolares, como el áulico, institucional y familiar de un jardín de niños², las cuales se apreciarán a lo largo del documento. Las barreras prioritarias que guiaron este trabajo fueron las siguientes.

- Falta de claridad por parte de algunas educadoras, de la función que desempeña el docente de apoyo psicopedagógico.
- La carencia de una línea metodológica que guíe la intervención del especialista, pues se va del modelo clínico al enfoque inclusivo indistintamente.
- La poca interacción entre el personal del Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) y el aula regular. Pues se sigue trabajando con un enfoque clínico y desde esta perspectiva el alumno es el sujeto de la problemática y requiere un tratamiento aparte, generando así una intervención separada de las maestras de apoyo.

Sobre lo anterior gira la intervención con la que se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo generar un vínculo entre docentes y especialistas para atender la diversidad?, ¿Qué factores promueven o inhiben los procesos de diálogo dentro de la escuela? ¿Por qué una comunidad de aprendizaje combate las desigualdades sociales? ¿Cómo desde el proyecto escolar se puede gestar el aprendizaje cooperativo?

Con base en estos cuestionamientos, se realizó un plan de trabajo que permitió gestar los procesos necesarios para que, el trabajo dentro de las aulas rompa las fronteras de las mismas, considerando que el aprendizaje cooperativo entre docentes, es una de las posibilidades para poder intervenir a través de una propuesta didáctico pedagógica.

¹ El Término Barreras para el aprendizaje y la Participación, es utilizado por primera vez en el Index for Inclusion, un conjunto de materiales para propiciar la transformación de las mismas en busca de una educación inclusiva; sus autores Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston, lo utilizan para referirse a las dificultades que enfrentan los niños y niñas para aprender y que tienen que ver con las culturas, las prácticas y las políticas educativas; su enfoque es de tipo social, ya que resalta la importancia de que son los contextos lo que las propician y por tanto no son inherentes a los sujetos.

² Para cuidar el anonimato de los actores, se utilizaron las siguientes claves para referirnos a los informantes, a los instrumentos y al año de aplicación, en los primeros se asignó un número para diferenciarlo de otros profesores. M=Maestro, DAP= Docente de apoyo psicopedagógico, C=cuestionario, O=observación, 2011-2012=ciclo escolar

Este documento consta de cuatro capítulos en los que se va dando cuenta de la política educativa en plano nacional e internacional sobre la atención a la diversidad, de las bases teóricas, conceptuales y filosóficas que sostienen esta investigación, y de la mediación pedagógica a partir del enfoque inclusivo, para cerrar con una propuesta de intervención y una narrativa docente de su aplicación.

En el capítulo I, se ubican las condiciones que dieron origen a la presente investigación y muestra los resultados de la evaluación del contexto escolar entorno a la inclusión. Consta de cuatro apartados: a) Se presenta un panorama general de la política educativa en el plano internacional y su repercusión en la educación mexicana, con la intención de identificar cómo se ha transformado la visión del alumno, desde un sujeto con situaciones inherentes que condicionan sus aprendizajes a pesar de lo que el docente realice, a un sujeto perteneciente a contextos que pueden generar situaciones favorables o desfavorables para el aprendizaje, reconociéndose términos muy específicos como Necesidades Educativas Especiales (NEE)³ y Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) su uso al interior de las escuelas por los profesores y su estigma en los estudiantes.

b) Se hace referencia al plan de estudios y formación docente, analizándose cómo es vista y pretende ser atendida la diversidad, desde la formación del profesorado y su trabajo al interior de las escuelas.

c) Se realiza el diagnóstico de esta investigación, efectuándose un análisis de los ambientes que le influyen, en este sentido, se reconocen la cultura escolar, la relación que se establece con los alumnos, una autoevaluación de la propia forma de intervenir de éste autor y la relación que, como institución, se establece con los padres de familia. Todo lo anterior con el afán de dar pauta a la identificación de las BAP, generados en cada uno de los escenarios referidos.

³ El concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE), pertenece al enfoque clínico, con el que se busca la normalización de los sujetos, propiciando que aquellos que las presentan se ajusten a las necesidades de la escuela y al resto de sus compañeros de grupo.

d) Se plantea la transición de los especialistas a profesionales de apoyo psicopedagógico, así como la situación problemática como sustento de esta propuesta y su supuesto de acción.

En el capítulo II, se presentan las bases teóricas, conceptuales y filosóficas que sostienen la presente investigación denominada: una comunidad de aprendizaje para atender la diversidad. Se podrán encontrar tres elementos de análisis: a) Referente a qué es la diversidad, entendida para este trabajo como, una cualidad inherente al ser humano, por tanto las características que lo distinguen, concebidas como diferencias, conforman la diversidad, así pues, esta se manifiesta a partir de las relaciones que se establecen en los contextos en los que nos desarrollamos; encontramos entonces diversidad lingüística, cultural, de raza, de credo, de formas y ritmos de aprender, etc. b) Se da cabida al reconocimiento del aula como espacio heterogéneo cuyo punto nodal es la identificación de las diferencias como elementos de aprendizaje más que como factores de exclusión, para reflexionar sobre la inclusión como segundo elemento de análisis ya que se le plantea como un enfoque que permita el tratamiento de la diversidad.

c) Se hace un contraste entre lo que es la integración y la inclusión, visualizando que la primera abrió paso a la segunda, pero que es necesario cambiar el paradigma y la visión del profesorado sobre lo que este enfoque conlleva, pues hablar de lo diverso es hablar del otro y ello implica la alteridad, la fraternidad, encuentros y desencuentros con los otros.

En el capítulo III, se busca dar cuenta de la estrategia de trabajo y su fundamentación, a partir del enfoque inclusivo como el sustento de atención a la diversidad. Consta de dos apartados, a) Se aborda las comunidades de aprendizaje, desde el concepto de comunidad y cómo pasar de esta, a una comunidad de aprendizaje, en donde el diálogo es un elemento fundamental para su conformación. b) Se plantea el aprendizaje cooperativo como una estrategia de trabajo para trabajar con la heterogeneidad del alumnado, se consideran sus fundamentos y técnicas, con el fin de gestar los procesos que den pie a la conformación de una comunidad de aprendizaje, que propicie la interacción y socialización entre docentes, para abrir paso a una nueva forma de relación pedagógica entre profesionales, basada en la confianza, tolerancia, equidad y respeto, y gestar la progresión hacia la convivencia.

En el capítulo IV, aprendiendo juntos, se presenta la propuesta de trabajo como taller, metodología que permitió la sensibilización del equipo docente para la conformación de una comunidad de aprendizaje. En él, se podrán encontrar dos subtemas, a) Donde se hace referencia a la propuesta para la intervención docente, con el fin de atender la situación problemática detectada, las competencias docentes a desarrollar así como, las técnicas del aprendizaje cooperativo empleadas. b), presenta al lector la narrativa de la experiencia pedagógica, como rescate de la subjetividad de los actores que intervinieron en este proyecto, tratando de plasmar las voces de éstos e interpretando sus percepciones.

Finalmente se presentan las conclusiones y las probables líneas de investigación que generó este trabajo. Así como un apartado de anexos con los que se da cuenta de algunas evidencias reunidas durante este proceso y una tabla de siglas para facilitar la lectura de este documento.

Lo anterior con el fin de aportar a la comunidad educativa en particular del nivel preescolar una línea de trabajo para los maestros de apoyo psicopedagógico que dé respuesta al enfoque inclusivo.

CAPÍTULO I

¿DE DÓNDE PARTIMOS?

En este capítulo se plantea la política educativa, que enmarca la acción de la práctica docente, así como el diagnóstico socioeducativo de los ambientes en los que se llevó a cabo, la problematización y la estrategia de trabajo.

1.1. Política Educativa

El mundo globalizado en el que vivimos ha marcado tendencias que impactan directamente en la educación mexicana. Hoy día se observa una transformación profunda al sistema educativo nacional por medio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)⁴, ya que propicia la vinculación entre los tres niveles educativos que conforman la educación básica y cuyo reto sustancial es la atención a la diversidad y la interculturalidad.

El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida. (SEP, 2009:45).

A pesar del discurso anterior la atención a la diversidad requiere un proceso de comprensión, que va más allá de una simple integración de sujetos al sistema educativo regular, pero sin oportunidades de participación. Implica accionar mecanismos que permitan implementar estrategias diversificadas dentro de las aulas, así como el acompañamiento mutuo entre docentes, directivos, apoyos psicopedagógicos y padres de familia, por lo que, pensar en inclusión sería más que un simple discurso educativo.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en integrar niños con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y

⁴ Para hacer referencia a la currícula a partir de la reforma Integral de la Educación Básica a lo largo de este texto se emplearán las siglas RIEB.

lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa (López, 2007:10).

El proceso de implementación de la RIEB implicó, que cada nivel replanteara su metodología de trabajo e hiciera un rescate de lo que conlleva el tratamiento de la diversidad, pero vemos que al momento de hablarse de inclusión, integración, oportunidades de participación, equidad, respeto, tolerancia, etc.; se presenta una mezcla de concepciones y prejuicios que nos llevan a conformar escuelas en las que a pesar de que discursivamente se entiende y atiende la diversidad, en la práctica existen prácticas que propician que se siga dando la exclusión.

En la operatividad, dentro de las aulas aún existe un problema para comprender el enfoque inclusivo, pues se sigue hablando de integración y asumiendo la inclusión como un sinónimo, ahora se escuchan frases como: “este niño presenta BAP” haciendo uso del referente de Necesidades Educativas Especiales, pues desde el enfoque de la integración este tipo de necesidades podían ser inherentes al niño, mientras tanto las BAP es un término utilizado en el enfoque inclusivo que hace referencia a los contextos, por tanto, no son inherentes al alumnado y por consiguiente no las presentan, sino que las enfrentan.

Habrá que hacer, entonces, una revisión de los cambios que se han sufrido estas concepciones en las últimas décadas respecto a la atención a la diversidad.

¿Dónde se originan estos cambios y cómo los ha asumido nuestro país? En el año de 1990 se realiza la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y realizada en Jomtien, Tailandia en la que se establece como elemento fundamental, las necesidades básicas de aprendizaje que presenta cada individuo.

La idea de necesidades básicas de aprendizaje, constituyó un concepto potencial en el orden de lo curricular, su vigencia radica en que sus planteamientos se inscriben en una larga trayectoria de progreso educativo y pedagógico; al mismo tiempo que proyecta una contribución de la política internacional”. (SEP, 2011:23).

Jomtien (1990) es un parteaguas, ya que se considera por primera vez, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Es a partir de este momento que la educación se proyecta como medio de transformación social y se identifican grupos vulnerables de atención educativa. En su artículo 5º se plantea que la educación está dirigida tanto a

jóvenes como adultos, que comienza desde el nacimiento y por ello dura toda la vida, la escolaridad formal debe ser de acceso universal, garantizando la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos.

Bajo esta misma línea, la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año de 1993 instituye las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, es en este momento en el que se reconoce que las personas con discapacidad son un grupo vulnerable y que el Estado debe garantizar el ejercicio de sus derechos. En este sentido, es que se identifica que la discapacidad no es inherente a la persona, sino que se da a partir de la relación que se establece entre las limitaciones de las mismas y sus contextos. Debido a lo anterior es que se pretende garantizar la equidad de oportunidades de participación a este grupo.

En el año de 1994 se establece la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se realizó en dicha Ciudad en España. A partir de este momento es que se plantea el término NEE, como aquellos recursos a implementar en los contextos escolares para lograr el aprendizaje de todo el alumnado. El punto medular de esta declaración es propiciar la integración educativa de las personas con discapacidad, que anteriormente estaban confinadas a escuelas especiales relacionadas con su condición física como las escuelas para ciegos o sordos, enfrentándose al término de sus estudios a una sociedad que no estaba preparada para acogerlos y al mismo tiempo ellos tampoco habían tenido las experiencias necesarias para insertarse en ella.

Una crítica que se realiza a este modelo es que se pretende normalizar al estudiante con discapacidad, haciéndolo lo más parecido posible al alumnado regular, sin considerar sus características y condiciones propias de desarrollo.

En este punto México comienza a identificar la integración como: “un proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades”. (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000:44).

Se comienza a gestar el cambio de visión en relación a las personas con discapacidad y la escuela, ya que se identifica que los estudiantes no necesariamente deben tener alguna discapacidad para presentar alguna necesidad educativa y por ello el término NEE se comienza a utilizar en otros sectores de la población estudiantil. En nuestro país se realiza una modificación al artículo tercero constitucional y se establece la ley general de educación como parte del proyecto de modernización educativa, que en su capítulo IV respecto al proceso educativo en el artículo 41, establece que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Ley general de educación, Diario Oficial de la Federación, México, 12 de Junio de 2000).

Dichos planteamientos comienzan a originar las condiciones necesarias para que las escuelas regulares brinden atención a niños con alguna discapacidad.

Es la declaración de Salamanca, la que da pauta a una serie de cambios estructurales que intentan dar un giro a la forma de ver y atender a las personas con discapacidad y es a partir de ella, que la atención que reciben estas personas en las escuelas comienza a resignificar su sentido educativo, más que terapéutico. Debido a lo anterior, un niño que presenta NEE es visto como aquel que:

En relación con sus compañeros de grupo tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (García, Escalante, Escandón, Fernández Mustri y Puga, 2000:49).

Por tanto, requiere de elementos compensatorios que le ayuden a llevar una vida lo más normal posible.

Estos avances generaron una nueva forma de intervención y de visión no sólo de los alumnos con alguna discapacidad sino de todos aquellos que pudieran enfrentar dificultades para aprender.

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal con la intención de evaluar las metas planteadas diez años atrás en Jomtien y replantear un marco de acción con miras al año 2015 con la finalidad de garantizar una educación de calidad. En su primer objetivo establece: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000:15). Cabe mencionar que estos planteamientos dan cabida a marcos de acción regionales en los que participa México como parte del grupo E-9 integrado por los países más poblados del mundo y en cuyo marco se considera como meta sustancial: “Inclusión total de los niños con necesidades especiales en las escuelas corrientes”. (UNESCO, 2000:71)

El marco de acción de Dakar representó un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad [...] mediante la implantación de políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura de la educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales (SEP, 2011:2006).

En nuestro país a partir del año 2004 comienza a gestarse la RIEB como parte de este proceso de evaluación al que fueron sometidos los países miembros en el foro mundial de educación en Dakar. Se habla de principios pedagógicos y de la atención a la diversidad desde un enfoque de tipo social.

Se integra el trabajo por competencias, y campos formativos⁵. Dicha reorganización comienza a vislumbrar un nuevo enfoque educativo que se sustenta en los aprendizajes para la vida, es decir, la implementación de situaciones problemáticas que le permitan a los niños y niñas emplear una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y

⁵ Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) [...] con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos (SEP, 2011:29). Un campo formativo es la organización de las competencias en grupos, por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente (SEP, 2004: 45).

destrezas, para resolverlas, entonces, los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil son vistos de forma integral y dinámica.

Por otra parte, en el ámbito internacional se comienzan a generar los principios de la educación inclusiva:

Los principios surgen en dos dimensiones sustantivas: La primera como premisa para valorar las diferencias y la segunda, con el reconocimiento de la diversidad como unpreciado bien en la humanidad. Las directrices impulsadas por la política internacional hasta el momento, se vieron fortalecidas por un hecho trascendental que marcó un hito y un parte aguas para los sistemas educativos mundiales. En marzo de 2000, se publicó en Gran Bretaña, El Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación de las escuelas (SEP, 2011:27).

El Índice de inclusión es un conjunto de materiales que busca apoyar a las instituciones educativas para generar cambios estructurales en sus tres dimensiones: las prácticas, las políticas y las culturas; permitiendo así avanzar hacia una educación inclusiva.

Es a partir de este documento que se comienza a hablar de BAP para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Ainscow y Booth, 2000:8).

En este sentido, las BAP’S a diferencia de las NEE, no son inherentes al estudiante, estas son enfrentadas por el alumno y se pueden encontrar dentro de la misma institución escolar como parte de uno de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos. Esta diferenciación se puede encontrar en la tabla No 1.

Tabla No 1
Diferencias entre NEE y BAP

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES NEE	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN BAP’S
Inherentes al alumno y necesita compensarlas para ser normalizado y adaptarse a la escuela	Surgen en la dinámica del sujeto con los contextos, la escuela se adapta a las necesidades del estudiante

Fuente: Elaboración propia con base a SEP, 2011.

La educación inclusiva, asume un modelo de tipo social para entender las dificultades educativas asociadas a la discapacidad y a condiciones contextuales, ya que, este sugiere que dichas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Este modelo hace una crítica a la teoría de la deficiencia pues plantea cambiar la mirada de la discapacidad como inherente a la persona:

Coloca el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad. En otras palabras, la mirada deja de colocarse en la persona para situarse en las diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos donde se acentúan las limitaciones y las convierten en discapacidad. (SEP, 2011:70).

El Modelo social, remarca que las causas que originan la discapacidad no son, o pertenecen a la persona afectada, sino que son sociales debido a la manera en que se encuentran diseñados los contextos para impedir, limitar o marginar a quien se considera no va a ser útil a la sociedad.

Esta nueva forma de ver las diferencias, ha marcado la percepción de las dificultades en el aprendizaje, pues también los estudiantes que enfrentan barreras, son excluidos o segregados, y se tiende a pensar que son incapaces de aprender, motivo por el que ya no se les enseña pero si se les juzga y evalúa, generándose un círculo vicioso en el que son etiquetados de por vida en las instituciones escolares.

En este sentido, la inclusión es considerada un proyecto de tipo político, social y cultural, por lo que es un movimiento que rebasa el ámbito educativo. Así, la inclusión es vista como un estilo de vida, pues implica un nuevo planteamiento de valores en el reconocimiento a las diferencias, se pretende, entonces, atender la diversidad en el aula, permitiendo identificar las diferencias como factor de aprendizaje y enriquecimiento de los alumnos, es decir, la inclusión tendría que ser vista como un puente que permite entender las diferencias, para utilizarlas en función de la apertura hacia nuevos aprendizajes. Tenemos, entonces, que el enfoque inclusivo se centra en el desarrollo del potencial del alumno, pues busca garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todos ellos, como uno de los elementos que caracteriza la calidad en la educación.

Así pues, la calidad educativa conlleva más que la incorporación del alumnado a la vida laboral o a una sociedad democrática y activa, requiere de reconocer lo que cada sujeto necesita, además de potenciar sus capacidades, permitiéndole la vida en convivencia, que lleve a la conformación de una sociedad equitativa y justa, en la que los derechos de las personas son vistos como rasgos fundamentales de la dignidad humana.

Al hacer este análisis, se observa que desde la política educativa en México, se generan ciertas barreras ya que, se busca que los docentes seamos sensibles a las características propias de los estudiantes y sean vistas sus dificultades como consecuencia de la dinámica establecida entre el sujeto y su entorno y a partir de ello respetar su ritmo y estilo de aprender, sin embargo, pareciera que se ha pasado de un modelo a otro sin considerar el cómo los docentes estamos asumiendo los cambios planteados desde el interior de las aulas. Se genera la visión de un docente aplicador de nuevos modelos sin identificar los elementos necesarios para cambiar la perspectiva, su entendimiento y su aplicación.

1.1.1 En el nivel preescolar

En el caso del nivel preescolar, en particular, de los CAPEP, los docentes de apoyo han vivido estos cambios en la política educativa, sin que se reconozca su propia historia como profesores, muchos de ellos han sido formados desde el modelo clínico, que, como se recordará, parte de identificar las carencias en el estudiante, por lo que necesita ser atendido en un espacio distinto al aula para normalizarlo con el resto de su grupo, desde esta perspectiva la jerga lingüística utiliza términos como terapias, patologías y anormalidades. Cambiar esta forma de ver al sujeto no requiere solamente de una política educativa, demanda un proceso de evolución y entendimiento del sujeto.

Debido a ello se presenta una breve historia de los cambios que han sufrido los CAPEP'S y como se ha ido gestando la transformación en la visión que se tiene actualmente como profesores de apoyo psicopedagógico.

Los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar, surgen en el año de 1965 como laboratorio de psicotecnia infantil, ya que en aquel entonces no existía una

institución que atendiera a niños preescolares que presentaran alteraciones en su desarrollo y que no podían ser resueltas con recursos pedagógicos, lo que les impedía cursar con buenos resultados su educación preescolar.

Al no existir en el país un servicio o institución que atendiera a este grupo de edad, se convoca a un grupo de educadoras para proporcionar la atención que estos preescolares requerían para “compensar sus dificultades”. A esta convocatoria responde la persona que ocupaba el cargo de la jefatura en aquel entonces del Departamento de Psicología de la Dirección General de Neurología, Psiquiatría y Salud Mental de la Secretaría de Salud, conformándose a partir de ese momento el trabajo del entonces llamado laboratorio de psicotecnia infantil, con el que se brindaba atención terapéutica a los menores que presentaban alguna dificultad, aunado a investigaciones y publicaciones que les permitieran dirigir su intervención en torno a la atención del niño preescolar en México.

La denominación del laboratorio fue cambiando, hasta que en 1985, adquiere su nombre actual: Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar, cuyo objetivo a partir de este momento sería:

Proporcionar servicio de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los Jardines de Niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo y prestar atención psicopedagógica a los que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, en su desarrollo psicomotriz o de su lenguaje (SEP, 1986:16).

Si bien dichas formas de atención muestran los primeros indicios de cambio respecto a la atención de las necesidades educativas en el aula, aún se encuentra distante del principio de equidad y del trabajo colaborativo entre docentes y personal de apoyo psicopedagógico.

Con los años, las terapeutas pasan a ser especialistas pero continuaban dando terapia, salen del centro para ser encargadas de un Jardín de Niños y atender las necesidades generales de la escuela, además de derivar a los niños que requerían de mayor apoyo con las especialistas según el área en la que fuera necesario. Así pues comienza a modificarse la intervención, aunque se continua con una línea clínica, pero el avance más significativo es que se comienza a vincular el apoyo recibido con los jardines de niños y se propicia una visión alterna al constructo social de discapacidad manejado hasta entonces

en las escuelas, dicho significado parte de tres componentes que conforman el concepto de “actitud” (SEP, 2002:34).

- Cognitivo
- Afectivo
- Conductual

El componente cognitivo de la actitud, refiere a lo que se piensa que es la discapacidad, son creencias o conceptos que se van conformando y que no se transforman por el simple hecho de solicitar un cambio pues tiene que ver con una construcción subjetiva y personal.

En este sentido, se puede apreciar que las docentes, a pesar de continuar demandando el trabajo terapéutico, las especialistas comienzan a realizar un trabajo de sensibilización respecto a los prejuicios entorno a esta temática y el reconocimiento de las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto al componente afectivo que tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración, el CAPEP comienza a reconocer la etiquetación que se hace de los alumnos como el “burro” o “flojo” hacia una apreciación positiva respecto a la aceptación y flexibilidad, tomando en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades de aprendizaje.

Finalmente, se impacta sobre el componente conductual de la actitud, que se refiere a la forma en que se dan las interacciones pasando del rechazo y discriminación a las interacciones en condiciones de igualdad de oportunidades, más allá del sentimiento de lástima, sino de la equidad.

Ahora bien, dicha modalidad es la que se ha manejado en el CAPEP desde aquel entonces, e implicó gran resistencia del personal a salir del centro y trabajar directamente con las docentes titulares y asumir otro tipo de responsabilidades con las escuelas.

Para el año 1997 el perfil para las llamadas “especialistas” debía cubrir la formación docente más la especialidad, se da paso entonces a un proceso de transformación en el que se busca un mayor acercamiento del CAPEP con los Jardines de Niños. Se sustenta la intervención en las NEE, empleándose para referirse a alumnos que presentan

dificultades mayores que el resto de sus compañeros, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde a su nivel educativo.

Se trabaja con niños con discapacidad, así como con dificultades para acceder a la currícula, sin embargo, aún se habla de terapias y patologías, esta visión predominó durante bastante tiempo. Es a partir del 2007 que institucionalmente el CAPEP ha asumido el enfoque inclusivo basado en el Índice para la inclusión, como eje rector de la intervención, sin embargo, sólo se realizó un análisis de la guía, retomándose algunos elementos conceptuales como “Barreras el Aprendizaje y la Participación” y cambiando la denominación de las especialistas a Docente de Apoyo Psicopedagógico,(DAP)⁶ pero con pocos cambios sustanciales respecto a la práctica, no sólo por el cambio de actitud que se pretende en los apoyos, sino en la demanda que los jardines de niños hacen a los CAPEP.

Se exige a los docentes que seamos incluyentes, cuando la institución educativa misma ha sido generadora de procesos de exclusión, cuando se separa al grupo avanzado del que lo es menos, o entre los alumnos se les cataloga por su desempeño como “listo” o “torpe”, o cuando se les aparta, como los que requieren a poyo de los que no.

Desde el enfoque inclusivo:

La incompletud se revela como potencialidad y no como defecto o equivocación; se nos muestra como algo/alguien profundamente vinculado a lo humano, como lo que hace humano a lo humano y no como algo/alguien objeto de corrección y/o normalización (Skliar, 2008:57).

Contrariamente, como sociedad, hemos sido formados competitivamente y el que no se ajusta al ritmo establecido va quedando rezagado, la escuela ha sido un reflejo de ello.

¿Cómo generar la inclusión en la escuela, cuando por sistema mismo se tiende a excluir?

La escuela actual tiene que apostar por nuevas metodologías que supongan, entre otras cosas, un cambio en el rol del profesorado para que pueda adaptarse a los cambios actuales, recuperando así su eficacia docente. No se pueden seguir reproduciendo modelos de una sociedad industrial porque esta ya ha quedado superada. (Fernández, 2009:33).

El cambio de rol de los docentes conlleva la resignificación de la práctica, no podemos seguir reproduciendo patrones, con un nuevo vocabulario, pues esto seguirá perpetuando la exclusión, con modelos maquillados.

⁶ Para hacer referencia a la función del Docente de Apoyo Psicopedagógico se emplearán las siglas DAP.

1.2 La diversidad en el plan de estudios y la formación docente

El currículum de educación básica nos dice que, hay que atender la diversidad como una de sus prioridades principales.

Cuando hacemos referencia a las diferencias individuales de cada uno de nuestros alumnos y sus necesidades de aprendizaje, estamos partiendo de uno de los principios del enfoque inclusivo: El reconocimiento de la diversidad.

El plan de estudios 2011, plantea 12 principios pedagógicos que guían la intervención de los docentes de educación básica, brindando un referente conceptual común para la implementación del currículo, la transformación de la enseñanza y el logro de los aprendizajes.

Para fines de este análisis retomaré los 3 principios que hacen referencia al enfoque inclusivo en la educación básica y que permitirán guiar la intervención de la propuesta que se presenta en este proyecto.

En el primero: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. Se resalta el cambio de posición del docente, ya no es él el principal actor, ya no se le da prioridad a la enseñanza sino al aprendizaje, esto como elemento que da inicio a la transformación de la educación, pues como se había mencionado anteriormente desde el enfoque inclusivo, es el docente quien tiene que adecuar su metodología para dar respuesta a las necesidades de su alumnado. Si contrariamente se continúa centrando la enseñanza sólo en conocimientos, se corre el riesgo de desvincular la educación de las demandas sociales y los contextos en los que se desenvuelven los menores.

En el segundo principio: Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. Se identifica el valor del trabajo colaborativo como eje rector de las acciones al interior de las escuelas, pero ello hace referencia no sólo al trabajo colaborativo dentro del aula con y entre los alumnos, sino el trabajo en colaboración entre docentes. “El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011:28).

Este principio debe cubrir 6 elementos importantes:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales y en tiempo real.

Lo que se propone en este caso, para los fines de este proyecto, es pasar de lo colaborativo a lo cooperativo, pues

La cooperación añade la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad, que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo se vuelve mucho más profunda a nivel afectivo (Pujolás, 2009:28).

Es cambiar de esfuerzos en común pero fragmentados a esfuerzos en común unidos por vínculos más fuertes que el trabajo por sí mismo.

El tercer principio: Favorecer la inclusión para atender la diversidad. Este principio se centra en el reconocimiento de la educación como derecho fundamental, por tanto, “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, 2011:35), en este sentido se concentra la atención en los grupos vulnerables o de riesgo, para que puedan recibir las mismas oportunidades de aprendizaje y evitar una posible exclusión.

Dichos principios permitirán coadyuvar a la formación del alumnado en “competencias para la vida”, consideradas como aquellas que movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, hacia la consecución de objetivos concretos y que tienen que ver con:

- El aprendizaje permanente
- Manejo de la información

- Manejo de situaciones
- La convivencia
- Vivir en sociedad

Las competencias para el aprendizaje permanente, tienen que ver con las herramientas necesarias para continuar aprendiendo durante toda la vida, independientemente de la vida escolar y considera: “la habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (SEP 2011, 42).

Competencias para el manejo de la información. Este conjunto de competencias considera al estudiante como un investigador que rastrea la información necesaria para satisfacer necesidades de conocimiento. “Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético” (SEP 2011, 42).

Competencias para el manejo de situaciones. Con ello, se pretende que los estudiantes identifiquen diversas situaciones por las que puede atravesar y cómo afrontarlas. “Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida” (SEP 2011, 42).

Competencias para la convivencia. Este grupo tiene que ver con el reconocimiento de los otros como sujetos valiosos aportando para la resolución de necesidades y conflictos. “Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP 2011, 42).

Competencias para la vida en sociedad. Vivir en sociedad requiere de un sentido ético que conlleve la participación ciudadana. “Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (SEP 2011, 42).

Para que los docentes logren dicho cometido, también deben cubrir un perfil para la enseñanza, que si bien, éste en un momento dado, partió de necesidades sociales concretas según el plan de estudios cursado en la escuela normal, actualmente se demanda una formación centrada no solo en la enseñanza misma y el dominio de conocimientos hoy el perfil de egreso del docente de educación básica según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (DGESPE) en el plan de estudios 2011 considera 5 campos importantes:

- Habilidades Intelectuales
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos del nivel
- Competencias didácticas
- Identidad profesional y ética.
- Respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela

Cada uno de estos campos plantea competencias específicas para el maestro en formación, en este caso el licenciado en educación, según el nivel que corresponda. En el caso del nivel preescolar, me gustaría resaltar dos campos:

El campo de las competencias didácticas, en el que se hace referencia a la postura del docente respecto a la diversidad del alumnado, pues considera lo siguiente:

- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en

especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.

- Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

En cuanto al campo de identidad profesional y ética plantea:

- Valora el trabajo en equipo como medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

Tenemos entonces el profesor de educación preescolar, además de considerar la diversidad de su alumnado y ofrecerle las oportunidades de aprendizaje y participación, también debe mantenerse abierto al trabajo en equipo, salir de su aula para reconocer las problemáticas de su institución.

En lo que respecta al Licenciado En Educación Especial, es decir los maestros de apoyo, se plantean los mismos 5 campos, pero en este apartado me gustaría resaltar el campo de la identidad profesional y ética, en el que refiere lo siguiente:

- Promueve, mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular, los profesionales dedicados a la atención de las niñas, los niños y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y con otros integrantes de la comunidad escolar, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

Podemos ver que los docentes de educación básica han de trabajar en equipo para dar respuesta a la diversidad dentro de sus aulas. El docente de apoyo tiene que partir de la vinculación con el docente de grupo, de ahí la transformación tan demandada a los docentes que no fuimos formados con este plan de estudios, pues no quedamos exentos de dichas competencias.

Pareciera que, porque se ha implementado un nuevo currículum, los docentes ahora contáramos con los elementos considerados en el plan y pudiéramos ejecutarlo conforme a lo solicitado, como refiriera Suárez (2012): “El docente no es un técnico aplicador o un maquinizador del proceso educativo”. Hablar de inclusión requiere un cambio de actitud, no sólo del conocimiento del plan y del programa de estudios vigente, conlleva una reconstrucción crítica de la práctica pedagógica. Tal cambio de actitud no se limita a seguir principios pedagógicos que se le solicitan al docente saber de memoria. Es importante que se genere un replanteamiento de los saberes docentes, de los supuestos y que se cuestionen las certezas que se han ido construyendo durante la práctica, para gestar la transformación de su mediación pedagógica.

¿Será acaso que estos cambios planteados, se están viviendo conforme a la expectativa, en las escuelas mexicanas? ¿De forma particular en los jardines de niños se visualiza la inclusión como una forma de atender la diversidad o como sinónimo de integración? Son preguntas que pretendemos contestar más adelante.

1.3 El diagnóstico

A lo largo de este capítulo hemos podido apreciar de manera general los cambios, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que nos han llevado a los contextos escolares a los que hoy día nos enfrentamos, por lo que a continuación se presenta un análisis del contexto escolar particular donde se realizó esta propuesta de intervención.

1.3.1 ¿En dónde estamos? Diagnóstico Socioeducativo

Cada escuela es diferente y dentro de cada una de ellas existe un conjunto de relaciones que afecta directamente la práctica educativa. Comenzar por reconocer el clima escolar, permite entender el funcionamiento de la escuela con sus rutinas, la organización interna, la forma en que asume la normatividad, su relación con los padres, etc.

El clima escolar se refiere a lo:

Que hacen los individuos que componen la organización y qué influye en su comportamiento, lo que hace necesario para su estudio, la consideración de componentes físicos y humanos, comprender el comportamiento de las personas, la estructura de la organización y los procesos organizacionales. (García, 2009:20).

Analizar la propia práctica docente, o el clima escolar es un ejercicio que poco se realiza al interior de las escuelas ya que, la labor educativa se ve impregnada de diversos factores que tienden a dispersar la función del profesor, alejándolo de lo que sucede al interior de su aula, factores de tipo administrativo, las relaciones que se establecen tanto dentro como fuera de la escuela, así como el propio compromiso con su labor. Partiendo de la idea anterior, en este trabajo se analiza la práctica docente, al reflexionar sobre la acción misma. “Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer o lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, que orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen etc.” (Perrenoud, 2006:30).

La metodología que guió este proceso fue la investigación acción, como sustento del diagnóstico socioeducativo que se realizó, dicha metodología supone: “un proceso progresivo de cambios a partir de diagnosticar, situaciones problemáticas, priorizar estas necesidades pedagógicas, imaginar su solución, planificar estrategias y poner en marcha acciones de mejora” (Latorre, 2008: 110)

Por lo que fue necesario comenzar por analizar la práctica educativa desde la dinámica que se establece entre los actores que involucra el acto educativo: los docentes, los alumnos, los padres de familia y el directivo, lo cual permitió identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que pudiera estar enfrentando el alumnado y así, intervenir directamente sobre los aquellos elementos y tender a su minimización o desaparición.

Desde esta perspectiva, la metodología de investigación es una herramienta que permite transformar la práctica.

Al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas; estos son en primer lugar los maestros con sus alumnos y en segundo lugar, las autoridades escolares y los padres de familia. Esto significa que son los propios maestros quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla (Fierro, 2010:42).

Considerando los elementos anteriores se partió de las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero cambiar de mi práctica docente?
- ¿Por qué cambiar dicha situación?

- ¿Qué necesito saber de los contextos en los que se desarrolla mi práctica?

Estas preguntas llevaron a una reflexión que permitió reconocer tres aspectos, los cuales dieron continuidad al proceso de análisis y reflexión que sustentaría la presente investigación, basados en O´ Hanlon (2009).

Situación Problemática: Es un elemento de la práctica que causa preocupación considerado como algo “sentido y apremiante”, sobre lo cual se busca realizar una transformación.

Asunto: Acción o afirmación contenciosa acerca de un aspecto de la práctica que es cuestionable o controvertido. Esto es lo que no he podido resolver de mi práctica docente.

Tópico: “Fundamento para el cambio” Elemento que permite identificar la estrategia de intervención.

Dichos elementos coinciden con lo que Latorre (2008) plantea como los 3 puntos iniciales de reflexión:

- Revisar nuestra práctica
- Identificar un aspecto que queremos mejorar
- Imaginar la solución

Partiendo de las ideas anteriores, la problemática se presenta en la siguiente tabla.

Tabla No 2.
Elementos para reflexión de la práctica

Situación problemática	Asunto	Tópico
El Docente de Apoyo Psicopedagógico de nivel preescolar, atiende o privilegia el enfoque clínico lo que obstaculiza la vinculación con las docentes para dar atención a la diversidad del alumnado.	Desconocimiento de metodologías de intervención para la atención a la diversidad en el aula regular.	El diseño de un programa formación que permita la vinculación con las docentes para la atención a la diversidad.

Fuente: Elaboración Propia.

Con los elementos anteriores se diseñaron instrumentos que permitieran detectar las barreras para el aprendizaje y la participación desde 3 contextos:

- Contexto áulico
- Cultura escolar
- Contexto comunitario

Para explorar cada uno de los contextos mencionados, se utilizaron diferentes herramientas.

En cuanto al análisis de la cultura escolar se realizó una matriz categorial que permitió identificar las rutinas, la organización de los espacios, el reconocimiento y uso de la normatividad, la relación con la familia y la formación del profesorado (Ver Tabla No.3, Matriz Categorial).

Respecto al contexto áulico se retomaron los lineamientos para la intervención psicopedagógica del personal de los CAPEP considerando los siguientes aspectos: La organización de los tiempos, organización de los espacios, las tareas definidas y la comunicación. Como elementos que permitieron identificar por medio de la observación las prácticas educativas de las docentes del plantel.

En lo referente al contexto comunitario se utilizó el “Índice para la inclusión” Booth (2006). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, con el fin de identificar la relación entre el personal de la escuela y las familias, así como la impresión que tienen los padres de familia sobre la escuela como un centro educativo inclusivo.

El análisis de los diferentes contextos, permitió recabar las evidencias necesarias para guiar la intervención, así como dar cuenta del proceso que siguió esta propuesta basada en la investigación acción y por consiguiente, gestar los cambios que permitan no sólo dar atención, sino trabajar en, con y para la diversidad.

Tabla No. 3
Matriz Categorical

Concepto Clave	Definición	Indicador
Rutinas	<p>Las rutinas juegan, un papel importante a la hora de definir el contexto en el que los niños se mueven y actúan. Son como los organizadores estructurales de experiencias cotidianas: clarifican el marco y permiten adueñarse del proceso a seguir: sustituyen la incertidumbre del futuro (sobre todo en niños/as con dificultad para construir un esquema temporal a medio plazo) por un esquema fácil de asumir. Lo cotidiano pasa así a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía.</p> <p>Las rutinas poseen también otras dimensiones destacables. Importa mucho analizar cuál sea el contenido de las rutinas. En el fondo las rutinas suelen ser un fiel reflejo de los valores que rigen la acción educativa en ese contexto: si refuerzo rutinas centradas en el orden, o en el cumplimiento de los compromisos, en la revisión y evaluación de lo realizado en cada fase, o en el estilo de relación niño-adulto, etc. estoy reforzando, en el fondo, esos aspectos sobre los que se proyectan las rutinas. Eso nos permite "leer" cuál es el mensaje formativo de nuestro trabajo.</p> <p>Zabalza, Miguel. 1996 Calidad en educación infantil. Diez aspectos clave de una educación infantil de calidad. Narcea. Madrid</p>	<p>Experiencias cotidianas.</p> <p>Ordenamiento de actividades.</p> <p>Contenido de las actividades.</p>
Organización de espacios	<p>La Educación Infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados.</p> <p>Resulta importante también la existencia de un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo: asambleas, dramatizaciones, ritmo, etc. El espacio acaba convirtiéndose en una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos clave. Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña.</p> <p>Zabalza, Miguel. 1996 Calidad en educación infantil. Diez aspectos clave de una educación infantil de calidad. Narcea. Madrid.</p>	<p>Funcionalidad</p> <p>Tareas Conjuntas</p>
Normativa de la Escuela	<p>Documento que establece las bases, de los planteles de los diversos niveles y modalidades que operan la educación básica, para una convivencia civilizada que propicie decididamente la formación ciudadana de los educandos, a través del establecimiento explícito de deberes y derechos, así como del compromiso compartido con su educación de padres y maestros.</p> <p>Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, 2011-2012</p>	<p>Convivencia</p> <p>Deberes</p> <p>Derechos</p>
Relación con la Familia	<p>Hace referencia a las formas que utiliza la escuela para promover la participación de los padres de familia a favor de las actividades escolares y de los aprendizajes de sus hijos.</p> <p>Plan Estratégico de Transformación Educativa 2006</p>	<p>Participación</p>
Intercambio y Formación del profesorado	<p>La formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto. Conforma cambios cualitativos más o menos profundos, apunta a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; teniendo puentes de contenido entre teoría y práctica en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar.</p> <p>Gorodokin Ida. "La formación docente y su relación con la epistemología". En Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653). N° 37/5, 25-01-05.</p>	<p>Cambios cualitativos</p> <p>Instrumentación de estrategias</p>

Fuente: Elaboración Propia

En el Jardín de Niños donde se llevó a cabo esta propuesta, se observa por medio de los instrumentos aplicados, que el personal manifiesta interés por rescatar el uso de rutinas como elemento que permite la estructuración mental de los estudiantes y la organización de las actividades, sin embargo cuando se hace referencia a la utilización de espacios como parte de la cotidianidad de la planeación, estos no siempre son considerados, por lo que hay poca vinculación en la identificación de las rutinas y su implementación como elemento que permite la sistematización de actividades, para favorecer el desarrollo de competencias, no sólo para el trabajo del grupo en general, sino para generar la participación de cada uno de los alumnos en las actividades. Si los espacios no son considerados para propiciar dicha participación de forma cotidiana, esto se puede transformar en una barrera que limita la interacción entre el alumnado, así como con el docente durante las actividades.

La organización interna del plantel permite a las escuelas tomar las decisiones respecto de lo que pretende lograr como institución y no solamente reaccionar a las demandas de la comunidad que atiende, lo que afecta directamente al alumnado con el que labora, esto implica vincular los propósitos educativos con la normatividad que “establece las bases, de los planteles de los diversos niveles y modalidades que operan la educación básica, para una convivencia civilizada, a través del establecimiento explícito de deberes y derechos, así como del compromiso compartido entre padres y maestros” (SEP, 2011:8).

En este sentido los lineamientos deben ser vistos como una herramienta para el funcionamiento de la escuela y como elemento que permita la toma de acuerdos entre los implicados en el proceso educativo.

En el caso del personal docente en el jardín de niños donde se intervino, se percibe que el directivo refiere un aparente buen funcionamiento del plantel en cuanto al dominio y uso de la normatividad, sin embargo, en su mayoría, las docentes identifican que no conocen los lineamientos al 100% y no siempre son utilizados para evaluar el funcionamiento de la escuela y resolver problemáticas, por lo que a raíz de observaciones realizadas dentro del plantel, se aprecia que cuando se enfrentan problemáticas específicas, el directivo hace uso de criterios personales para su resolución sin retomar los lineamientos, ni convocar al equipo para establecer un acuerdo entre el directivo y el colegiado, notándose cierta

desorganización que posteriormente se traduce en conflictos personales. Debido a lo anterior, se puede generar otra barrera, puesto que se tiende a la individualización del trabajo al interior de las aulas para evitar conflictos organizacionales, perdiéndose el objetivo común de la escuela, que tiene que ver con su misión como institución: “Ofrecer educación de calidad con equidad a los niños y niñas que asisten al plantel”.

En cuanto a la relación que se establece con los padres de familia, dentro de la escuela, el equipo docente considera importante su participación en diversos aspectos que responden a su quehacer como formadores, tales como participar en actividades de la escuela, recibir información sobre sus hijos y aportar con materiales, etc. Sin embargo, el directivo a pesar de identificar la importancia de la participación de los padres, no reconoce las aportaciones que realizan de materiales, cuando esta misma aprueba la solicitud de los mismos, por lo que se aprecia cierta falta de respaldo hacia el equipo y de asumir responsabilidades.

Debido a las observaciones anteriores, se percibe al directivo, en contraste con el equipo de profesoras, incluidas las de apoyo, como educación física e inglés, lo cual repercute en la organización del plantel, lo que llega a generar que el equipo trabaje por separado a pesar de percibirse un equipo dispuesto a colaborar y asumir compromisos.

Respecto al intercambio y formación del profesorado, el 100% refieren que se encuentran en capacitación constante, pero en su mayoría reconoce que no se comparte la información para la implementación de estrategias, por lo que se vuelve a observar la individualización del trabajo y cuando alguno de los miembros del equipo presenta alguna necesidad o inquietud, no cuenta con el apoyo del equipo para resolverlo, asumiendo así la problemática sólo adentro del aula y no como escuela.

Las barreras que en este sentido se detectaron fueron:

- El trabajo individualizado al interior de las aulas que dificulta la vinculación como escuela para atender las necesidades del alumnado.
- El uso de espacios poco organizados para el diseño de actividades que tomen en cuenta las características del alumnado.

- Pocos acuerdos como escuela para implementar estrategias ante problemáticas específicas.

Debido a lo anterior se aprecia que se requiere de un proceso de autoevaluación y de la toma de acuerdos en colegiado en los que cada uno asuma su parte y se evalúe el proceso de trabajo para el logro de los objetivos, que permitan eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación a las que se enfrenta el alumnado y hablar así de una escuela inclusiva.

1.3.2. Relación docente y alumno. Contexto Áulico

Hablar del aula escolar es hablar de las relaciones que en ella se establecen, es hablar de la perspectiva del docente, de las metodologías, de los estilos y ritmos de aprendizaje, y también es hablar de singularidad y diversidad.

El aula escolar es el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, impregnado de formas distintas de ver la realidad y donde se confrontan los deseos e incertidumbres. El espacio al que aquí nos referimos ha sufrido grandes transformaciones pasando por la verticalidad de la enseñanza, hasta lo que hoy día conocemos como aula inclusiva.

Un salón de clases inclusivo requiere de una nueva forma de percibir al alumnado e implica “nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos”. (Arnáiz, 2003:135). Por ello hablar de aula inclusiva implica la atención a la diversidad.

Cuando nos referimos a la atención a la diversidad no sólo hacemos referencia a aquellos alumnos que pudieran considerarse con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, los que normalmente habían sido atendidos por la educación especial, la educación de hoy, parte de entender la diversidad desde un enfoque inclusivo, visualizar al otro como sujeto de derechos y capacidades independientemente de sus características. “La inclusión es una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Fernández, 2009:25).

En el plan de estudios 2011 considera como uno de sus principios pedagógicos “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”. Con dicho principio pretende que “la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos, con el fin de reducir las desigualdades e impulsar la equidad (SEP, 2011:33).

El enfoque inclusivo no es nuevo en nuestro país sin embargo, hay que reflexionar respecto a la respuesta que desde esta perspectiva se le ha dado al alumnado, partiendo del supuesto de que la escuela es la que tiene que ajustarse a las necesidades de los estudiantes, y no estos cambiar, para adaptarse a ella “En suma, no son las escuelas las que tienen derecho a cierto tipo de niños, sino que es tarea de la escuela hacer los ajustes y adaptaciones que requieran para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños” (Fernández. 2009:26).

En este sentido, se presenta un análisis de la forma en que el Jardín de Niños donde se intervino, da respuesta a las necesidades del alumnado, con base al plan de estudios referido y sus principios pedagógicos, a partir de la participación de sus docentes, la relación que se establece con los padres y en este caso de la intervención de la maestra de apoyo psicopedagógico, que es la función que me corresponde.

La escuela se encuentra conformada por 6 docentes, cuya antigüedad en servicio varía de los 9 a los 17 años frente a grupo, las edades de las docentes oscila entre los 30 y los 47 años. El directivo cuenta con 27 años en servicio, de ellos 4 ha desempeñado la función mencionada, se cuenta con un docente de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) de tipo administrativo de 29 años en servicio, de los cuales 27 frente a grupo y dos con su nueva función; profesora de educación física con 9 años en servicio, y profesora de inglés con 3 años laborando y 24 años de edad.

Con lo anterior se puede percibir disparidad en el tipo de prácticas al interior del plantel, ya que, si bien no se persigue que todos los docentes trabajen de la misma manera, pues existen estilos propios de enseñanza, se nota la dificultad de algunas docentes, en particular las de mayor antigüedad, de apartarse de prácticas anquilosadas, pues a pesar

de mostrarse apertura a los cambios y nuevas formas de enseñanza, se cae nuevamente en los patrones preestablecidos.

La observación realizada al interior de las aulas consideró 4 elementos que permiten entender tanto la dinámica como las posibles barreras que la escuela pudiera estar propiciando en relación con los niños y las niñas SEP (2007).

- La organización del tiempo. Este apartado hace referencia a la planeación docente y cómo se ve reflejado en la intervención a partir de la sistematización de los tiempos, la duración de las actividades, el tiempo de espera entre las mismas, así como la diversidad del trabajo organizado por la docente, es decir, si las tareas que se realizan son individuales, colectivas; si se trabaja dentro del aula o fuera de ella, etc.
- La organización del espacio. Se valora si los docentes consideran los espacios adecuados y flexibles para la diversidad del alumnado así como, la distribución del mobiliario para permitir el intercambio y participación activa de todo el grupo.
- Las tareas definidas. La observación que se realiza partir de este punto tiene que ver con que si lo que se les plantea a los alumnos es interesante para ellos, esto se valora identificando la forma en que los niños se involucran en la actividades y si se parte de las experiencias propias de los niños y niñas para llegar a concepciones más abstractas, propiciando la docente que los pequeños tengan un papel activo para investigar, preguntar, discutir, entrevistar e interactuar con los otros. En este apartado, también, se considera si la docente busca que los alumnos apliquen lo aprendido y lo relacionen con su experiencia o parte de su experiencia para propiciar nuevos aprendizajes en un ambiente de responsabilidad y respeto por los otros.
- La comunicación. Aquí, se hace hincapié en la capacidad de escucha que la docente muestra hacia los niños y niñas, considerando que todas sus aportaciones son importantes mostrando disposición para escucharlos y a reflexionar al respecto. Se aprecia, si la docente se expresa claramente al momento de dar indicaciones y realizar relatos, con un lenguaje que permita que los menores incrementen su vocabulario, mostrando una actitud sensible respecto a la estimulación del lenguaje de sus alumnos, reconociendo el proceso de maduración del lenguaje.

Los elementos anteriores permitieron identificar que dentro de los salones de clases, de las seis maestras que conforman la titularidad de las aulas, cuatro de ellas, organizan los tiempos como un elemento fundamental para el logro de los propósitos, pues sus actividades se perciben diseñadas en un plan que especifica los tiempos para cada actividad, así como los espacios en los que se realizarán; dichas actividades son atractivas para los alumnos y sustentadas en las competencias a favorecer. Cabe mencionar que dentro de sus actividades a pesar de reconocerse las diferencias entre sus alumnos no siempre se generan las condiciones que les permitan aprender a partir de sus características propias.

Por otra parte, el resto del profesorado si bien realiza su planeación no siempre corresponde con las actividades que se llevan a cabo dentro del aula y las actividades se efectúan dentro de los salones a pesar, de que el plantel cuenta con espacios atractivos y amplios para la realización de las mismas, por lo que se observa poco rescate de las características del alumnado como elemento potenciador de los aprendizajes.

Se percibe cierta división del grupo de docentes en dos subgrupos, coincidiendo en años de edad, es decir, las profesoras más jóvenes son las que se observan más entusiastas respecto a la realización de las actividades, mientras que el personal con mayor edad y antigüedad permanece dentro de las aulas y con un menor dominio de tiempos, espacios y tareas. El tiempo de servicio de estas docentes es de 16 y 17 años frente a grupo, con edades, con 40 y 46 años de edad, mientras que el otro grupo de educadoras se identifica entre 4 y 12 años de servicio frente a grupo.

Ahora bien, en cuanto a la comunicación que se establece dentro de las aulas se percibe que en general las profesoras procuran atender las necesidades de sus alumnos con una actitud de cercanía y paciencia sin embargo, se pueden observar distintas formas para dar indicaciones, el respeto a las diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje de los menores, así como el interés por favorecer el desarrollo del lenguaje de grupo. Aquí se observa que nuevamente se coincide en una marcada división entre las docentes, pues las de mayor antigüedad establecen comunicación de tipo directivo con sus alumnos, además de mostrar dificultad para expresar claramente las indicaciones para la realización de las actividades mientras, las profesoras con menor antigüedad si bien, llegan a tener

dificultades para organizar las consignas, tienen mayor claridad respecto a lo que se persigue lograr con sus alumnos, por tanto, hay una mejor comunicación para el logro de sus objetivos.

El análisis anterior permite destacar que al equipo docente se le dificulta diseñar esquemas de intervención que den respuesta a las necesidades de su alumnado así como, el trabajo colegiado para atender de forma continua la evolución de dichas necesidades entre cada grado, debido a que no se percibe comunicación entre las docentes para atender las diversas problemáticas.

Siguiendo la línea de análisis, respecto al clima que se establece dentro del aula y en el caso de la maestra de apoyo psicopedagógico que es la función que desempeño, se realizó una autoevaluación de la intervención, partiendo de la idea de que la evaluación es una parte fundamental del proceso educativo. Dentro de dicho proceso tendemos a evaluar a los estudiantes, el nivel de participación de los padres y, en algunas ocasiones la organización propia de la escuela sin embargo, nos percibimos como observadores ajenos a dichos elementos del proceso evaluativo, sin considerar que somos uno de los principales actores en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

Tenemos así, que las barreras detectadas en el contexto áulico son:

- Comunicación vertical entre docentes y alumnos, pues las primeras se limitan a dar indicaciones y pocas veces escuchan a su alumnado para tomar acuerdos y compromisos.
- Poco reconocimiento de las características propias de cada estudiante entorno a ritmos y estilos de aprendizaje, para ajustar la enseñanza a sus necesidades.
- Falta claridad en las metodologías de intervención que permitan atender la diversidad de los alumnos.
- Se asocia la diversidad a dificultades de aprendizaje, discapacidad y conductas disruptivas.

La situación observada permite identificar las necesidades que enfrentan las docentes en sus aulas y a la que pocas veces se le presta atención para modificar formas de intervenir, reproduciendo prácticas reproduciendo prácticas excluyentes.

1.3.3. Autoevaluación de la intervención del docente de apoyo psicopedagógico.

Para iniciar este apartado es necesario hablar de la intervención en las aulas desde mi función, debido a ello, se comienza esta reflexión reconociendo que la intervención del docente de apoyo psicopedagógico implica:

Propiciar que la escuela sea capaz de recibir a todos los niños y las niñas brindándole una educación de calidad independientemente de sus características, además de atender a todos los alumnos que presentan dificultades en el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en la escuela (SEP, 2007:7).

Por lo que, en la autoevaluación realizada se consideraron los siguientes aspectos: Planeación, Intervención y evaluación de la enseñanza, retomados del índice de inclusión, dimensión C desarrollar prácticas inclusivas, indicador C.1.10 Los profesionales se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Respecto al primer aspecto la planeación, puede percatarme de que pocas veces se realiza a partir de las necesidades detectadas con las docentes y con una intención y programación definida que me permita dimensionar los alcances de mi intervención, cabe mencionar que mi función actualmente, tiene que ver con el trabajo directo con las profesoras, y que si bien se realiza una programación anual, a partir de un diagnóstico, se reconoce que pocas veces como DPA se dé respuesta a las necesidades detectadas en las aulas, a partir de las inquietudes presentadas por las docentes, más bien se responde partiendo desde una perspectiva ajena a las necesidades generales del plantel y desde los aprendizajes esperados que se plantean para el alumnado, pero pocas veces se considera a las maestras, a quienes hoy día tendría que estar dirigida la labor del personal de apoyo psicopedagógico.

En cuanto a la intervención, el análisis tiene que ver con el apoyo que se proporciona a los alumnos para acceder a la currícula, en este sentido mi labor docente se divide en dos aspectos: el trabajo con el alumnado y con las docentes dentro del aula, en el diseño de estrategias que les permitan que los alumnos accedan a la currícula. Debido a los

resultados obtenidos me percaté de que tiendo a enfocarme al trabajo con el alumno en situación de vulnerabilidad, para que a éste se le facilite la realización de actividades, sin embargo, este análisis me permitió reflexionar respecto a que no considero que mi intervención también, debe responder a las docentes, para que ellas identifiquen las necesidades de sus alumnos y realicen las adecuaciones metodológicas necesarias ya que ellas, son las titulares del proceso educativo de sus alumnos y mi función debe girar en torno a la mediación entre las docentes y el currículum.

Otro aspecto dentro del proceso de autoevaluación, es que, no se le ha dado la importancia debida a la evaluación dentro del proceso en el que se interviene. Esta situación fue impactante, si hablamos de la evaluación como elemento sustancial del proceso educativo para la toma de decisiones, esta situación que se presenta en mi práctica puede estar influenciando directamente en el logro de los propósitos que se plantean año con año y que tal vez se ha tendido a justificar con el poco seguimiento de las docentes, dejando a un lado la corresponsabilidad ante esta situación.

El proceso de intervención y apoyo al alumnado que realizaba anteriormente, respondía a visualizar patologías en los niños de la escuela y cómo compensar sus carencias, debido a que el enfoque con el que se trabajaba respondía a una línea clínica, por ello, tampoco se tomaba en cuenta a las docentes dentro de este proceso, pues desde esta perspectiva, era el niño a quien había que atender y regularizar con el resto del grupo, sin considerar que la dinámica que se estableciera en el aula pudiera afectar directamente el desempeño de los alumnos.

En este sentido las barreras detectadas fueron:

- La poca vinculación entre el profesor de apoyo psicopedagógico y docentes de aula regular para dar atención a las necesidades del alumnado.
- La falta de seguimiento de las estrategias presentadas y su efectividad, plasmado en un plan de intervención.

Con estas barreras, es que se comienza a identificar los elementos a trabajar en este proyecto.

1.3.4. La relación con los padres. Contexto Familiar.

Ahora bien, la dinámica escolar no sólo atañe a los docentes y a los alumnos, sino que también implica a los padres de familia, su participación con la escuela y su corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos. Cabe recordar que el centro escolar donde se realiza la presente investigación, es un jardín de niños que ofrece el servicio de comedor, que da prioridad en inscripción a los hijos de madres trabajadoras, por lo que los alumnos cubren un horario de 8:45 a 16:00 hrs, así que la dinámica que se establece con la escuela es particular.

Se observa que en su mayoría los menores son hijos de madres trabajadoras, sean empleadas formales, en el comercio informal o en actividades domésticas sin embargo, se ha llegado a detectar que una parte de la población se caracteriza porque sus madres se dedican al hogar pero aprovechan el servicio del plantel informando en su inscripción que son empleadas en alguna empresa, deslindando su responsabilidad en la formación de sus hijos, dejando este trabajo a la escuela, este es un dato que difícilmente se puede comprobar al inicio del año, ya que durante el ciclo escolar se comienzan a percibir conductas en las madres que hacen sospechar a las docentes sobre su desempeño laboral y cuando se les enfrenta excusan su situación informando que acaban de perder el empleo pero que están buscando trabajo y que no siempre tienen tiempo de cuidar a sus hijos y por ello requieren del servicio.

En este plantel se puede notar que muchos de sus alumnos no están a cargo de sus padres pues son los abuelos, tíos, familiares o vecinos e incluso personas a quienes se les paga por recoger a los menores y encargarse de ellos hasta que llegan sus padres del trabajo. Debido a lo anterior la dinámica que se establece entre la escuela y los padres es muy característica y se observan dos tipos de situaciones:

- a) Padres y madres que buscan compensar la ausencia con regalos materiales y poca disciplina, partiendo de la idea de que no los ven en todo el día, aunado a abuelos o personas encargadas que muestran sobreprotección, a pesar de responder y presentar las tareas, no siempre asumen una responsabilidad con la escuela.

- b) Padres y madres distantes, que se responsabilizan poco con la escuela viendo en ella un espacio en que pueden dejar a los menores mientras ellos trabajan, observándose poco compromiso en la formación de sus hijos.

Ante esta situación la escuela no ha encontrado una forma de entablar comunicación constante con la comunidad de padres debido a la poca constancia en su asistencia.

Por otra parte, los padres visualizan la escuela, como un espacio donde todos los niños y niñas son aceptados y eligieron esta institución tanto por el servicio que ofrece de 8:45 a 16:00 hrs, como por la capacidad de sus docentes, consideran que la escuela los mantiene informados de las necesidades de sus hijos, en este sentido los padres se sienten aceptados y respetados por todo el personal recibiendo de este un trato cordial y con la confianza de acercarse a las personas indicadas para tratar asuntos relacionados con el desempeño de sus hijos, sabiendo que sus inquietudes serán escuchadas.

A pesar de las respuestas que arrojó el instrumento aplicado (Cuestionario No. 5 Cuestionario para familia. Tomado del Índice de inclusión) (Ver anexo 4) en el plantel se percibe una contradicción, pues en su mayoría, los padres y madres expresan sentirse cómodos con el servicio que ofrece la escuela y con la información que se les proporciona sin embargo, demandan que el plantel cubra todas las necesidades del alumnado, sin asumir su responsabilidad de padres y es común escuchar quejas del siguiente estilo:

- ¿Por qué nos hacen venir a juntas si tenemos que trabajar?
- Las juntas deberían ser en domingo.
- Hay decisiones que pueden tomar las maestras sin tener que hacernos venir.

Se observa poca asistencia a juntas informativas, reuniones personales con las docentes y directivo, así como a las rendiciones de cuentas, sin embargo, cuando se presenta alguna inconformidad, los padres mencionan poco conocimiento del reglamento o contacto con las docentes y se reclaman aspectos como el derecho a la educación y la responsabilidad de la escuela, amenazando con reportarla a instancias superiores.

Tenemos entonces como oportunidades⁷ para intervenir este ámbito:

⁷ Consideras Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

- La poca comunicación entre los padres y la escuela en torno a los logros de sus hijos.
- La visualización de la escuela como espacio en el que se atiende a los menores de manera asistencial y no educativa.

1.4. De la intervención de los especialistas a los profesionales de apoyo psicopedagógico.

Las relaciones que se establecen en cada escuela, no solo con los alumnos y padres de familia, sino entre docentes, genera una dinámica que permite o no, el buen funcionamiento de un centro escolar. Un punto que no se ha sido considerado en el desempeño de estas instituciones es la relación con los docente de apoyo psicopedagógico como elemento que favorece al engranaje de la escuela. Dicha relación, considera el cómo se percibe al especialista por parte de los docentes titulares de grupo y cómo se asume éste dentro del espacio educativo.

1.4.1 Problematización

La intervención del docente especialista en los jardines de niños ha cambiado con el paso de los años y de las políticas educativas, actualmente el CAPEP, según las orientaciones para la intervención psicopedagógica del personal de los CAPEP (2007), tiene la función de promover que la escuela sea capaz de recibir a todos los niños independientemente de sus características y atender a todos los alumnos que presentan dificultades en su participación y aprendizaje en un marco de inclusión educativa, considerando que esto implica que todos puedan aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y/o culturales.

Esta visión, aparentemente renovada, se plantea al personal de apoyo psicopedagógico como una nueva forma de intervención pero que no considera su historia y la forma en que se ha ido construyendo a sí mismo, pues aún existe tendencia al enfoque médico por la formación propia y su historia como institución.

Hoy día uno de los principales retos que enfrenta el sistema educativo nacional es brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas que conforman las

aulas heterogéneas de las escuelas en las que laboramos. Este reto conlleva el reconocimiento del cambio de paradigma de lo que implica atender la diversidad.

Sin embargo, la visión de lo diferente ha traído consigo un estigma, pues se considera que ello tiene que ver con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con alteraciones o con anormalidad y en este sentido en caso del nivel preescolar en el cual laboramos, la función que se realiza como personal de apoyo psicopedagógico se ha ido transformando hacia una educación inclusiva, que implica que todos los niños y las niñas aprendan juntos, independientemente de sus características físicas, personales, culturales y sociales; esta transformación le ha dado al personal de CAPEP la tarea de “promover valores inclusivos en toda la comunidad educativa para dar respuesta a la diversidad de los niños y las niñas como una postura y actitud permanente” (SEP, 2007:7).

El cambio en la actitud y en la función del personal de CAPEP, implica pasar de ser un experto ajeno a la escuela a ser un profesional de apoyo psicopedagógico, que asesore, oriente, colabore y acompañe al personal del jardín de niños para alcanzar los aprendizajes esperados del nivel.

A pesar de lo anterior en la práctica, no se ha logrado establecer vínculos con las escuelas en las que se desempeña la función, las docentes de apoyo nos seguimos percibiendo como “especialistas” que deben atender al alumno que por circunstancias específicas no logra aprender a la par que sus compañeros y propiciando un reforzamiento de esta visión en el equipo de educadoras.

Actualmente se han comenzado a disolver las aulas de apoyo⁸ para que las docentes especialistas se mantengan de forma permanente en los planteles y priorizar el trabajo dentro de las aulas, dando así respuesta al enfoque inclusivo; a pesar de reconocerse lo que pide el enfoque no se sabe en la práctica cómo ejecutarlo. Por otra parte, independientemente de todos los cambios, siempre se ha visto desde las escuelas regulares, que es el personal de CAPEP quien debe dar respuesta y atender las necesidades del alumnado con alguna dificultad, se observa cierto deslinde de

⁸ Aulas de apoyo entendidas como espacios al exterior del grupo o incluso de las escuelas donde los niños acudían a terapia con las especialistas, llegando tarde, retirándose temprano de su grupo o dejando de asistir a clases.

responsabilidades de algunas docentes, se percibe que cuando la docente de apoyo psicopedagógico se presenta, se hace referencia a todas las dificultades e incluso quejas que se tiene del niño o la niña, en espera de que sea ella quien las resuelva. Ahora bien, cabe mencionar que en cada sector escolar cuenta con un CAPEP y cada uno de ellos trabaja de forma distinta.

Cada Docente de Apoyo Psicopedagógico es encargada de dos o en algunos casos, hasta tres jardines de niños, e independientemente de su especialidad, debe ser capaz de resolver las diversas problemáticas que se presenten en las escuelas.

Anteriormente, se realizaban juntas técnicas en las que los DAP expresaban al equipo multidisciplinario sus inquietudes y entre todos se planteaban estrategias para que la encargada del jardín fuese capaz de realizar un planteamiento a las docentes o padres de familia y realizar un seguimiento con el asesoramiento del equipo, sin embargo, desde que se ha presentado el trabajo desde el enfoque inclusivo han sido suprimidas, con el argumento de que las profesoras de apoyo deben permanecer en el aula regular, lo que ha generado, que sólo se puedan reunir en las Juntas de Consejo Técnico en las que se abordan temas organizados por la coordinación sectorial de educación preescolar dejando de lado las necesidades de los apoyos, por tanto, de los Jardines de Niños.

Dicha problemática se puede observar en el CAPEP donde laboro. Este centro está conformado por 10 DAP y 2 médicos: 4 de lenguaje, 5 de aprendizaje, 2 psicólogos, 1 especialista de psicomotricidad, médico general un y dentista, cabe mencionar que el dentista sólo realiza trabajo preventivo como pláticas o detección, pero no se realizan curaciones, se dan orientaciones a los padres y se deriva a las instituciones correspondientes; por otra parte el médico realiza exploraciones solicitadas por los DAP respecto a problemáticas específicas de cada área, por lo que estos dos apoyos trabajan a partir de las necesidades de cada especialista, sin embargo, su presencia en los CAPEP'S continua perpetuando el enfoque médico de la intervención, lo que genera una incongruencia entre el discurso y la práctica.

Este equipo ha buscado informarse respecto al enfoque inclusivo, se reconoce a la atención a la diversidad como punto de partida para nuevos aprendizajes, se tiene claro

que la función es propiciar el trabajo colaborativo con docentes y padres de familia en beneficio del alumnado independientemente de sus características físicas, condición social, raza, género, etc., pero no se cuenta con los elementos para dar respuesta a este nuevo enfoque y más aún sin la posibilidad de realizar un trabajo interdisciplinario.

Se reconoce que bajo la perspectiva de la inclusión el aula de apoyo tendería a desaparecer pues, se responde al enfoque clínico con el que se particularizan las deficiencias y patologías sin embargo, sigue presente la resistencia por parte del personal para deshacer el aula de apoyo, se tiene miedo a que desaparezca la función y ya no se forme parte de la plantilla del CAPEP sino de los jardines de niños, sobre todo al carecer de elementos que permitan definir la nueva forma de intervención.

Este cambio de visión que ahora se nos presenta considero, ha carecido de la construcción de una identidad como equipo que guíe nuestra intervención, desde el punto de vista de la cultura institucional:

La institución escolar representa para el maestro el espacio privilegiado de socialización profesional: a través de ella el docente entra en contacto con los saberes y discursos propios del oficio, las tradiciones, costumbres, conductas y reglas tácitas de la cultura magisterial. (Fierro, Fortoul, Rosas 2010:76).

Si bien, ahora somos consideradas como apoyo psicopedagógico, utilizamos nuevos conceptos pero pareciera que seguimos realizando las mismas acciones de hace cuarenta años pero con nuevas palabras.

La intervención del DAP implica entonces varios cuestionamientos ¿Cómo se concibe así mismo el personal del CAPEP? ¿Cómo terapeutas? ¿Especialistas? ¿Cómo profesional de apoyo psicopedagógico? ¿O como un miembro más del equipo en los jardines de niños?

Tendríamos que comenzar por clarificar, por qué del trabajo dentro del aula, dándose respuesta al enfoque inclusivo, pues el sacar a un niño de su salón conlleva las siguientes consecuencias negativas:

- El mensaje “eres distinto, debes marcharte”, puede hacer que el sentimiento de seguridad que tiene el niño en el aula se tambalee.

- Sacar a los niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.
- El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo.
- Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales, pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso (Arnáiz, 2003:179).

Por otra parte, es importante considerar que el CAPEP surge como un agregado a la educación preescolar pues no forma parte ni de la educación especial ni de los jardines de niños, la visión con la que surge el maestro de CAPEP es de un maestro que se mantiene aparte del equipo de las escuelas, que trabaja por separado y que bien puede ser o no considerado por el colegiado al cual se inserta, por tanto, no se observa un “sentido de pertenencia a las instituciones en las que se desarrolla su práctica” (Fierro, 2010:30). El equipo de especialistas (a pesar de haber cambiado la función se nos sigue llamando así) es un equipo que a pesar de conocer la problemática de los jardines y a sus miembros, en momentos se presenta ajeno a la problemática de la escuela en la que se desenvuelve, sintiéndose perteneciente al CAPEP, más no al jardín de niños.

Entonces, existen DAP distantes en la práctica con las docentes, que bien pueden limitarse a observar y a interactuar con el alumnado pero no con las maestras, o DAP que trabajan aspectos técnico pedagógicos que forman parte de la función directiva o de apoyo técnico, sin delimitar su intervención a lo que le correspondería, las formas de trabajo que presentan los especialistas es muy variada, tan variada como especialistas existen y no necesariamente tiene que ver con el estilo, el cual sería muy respetable, más bien se hace referencia a la poca claridad en la función, en su hacer cotidiano ahora como docente de apoyo psicopedagógico.

De ahí la importancia de propiciar un trabajo conjunto no sólo entre DAP sino entre estos y las profesoras del aula regular que permita realizar un puente entre el currículo y el aula.

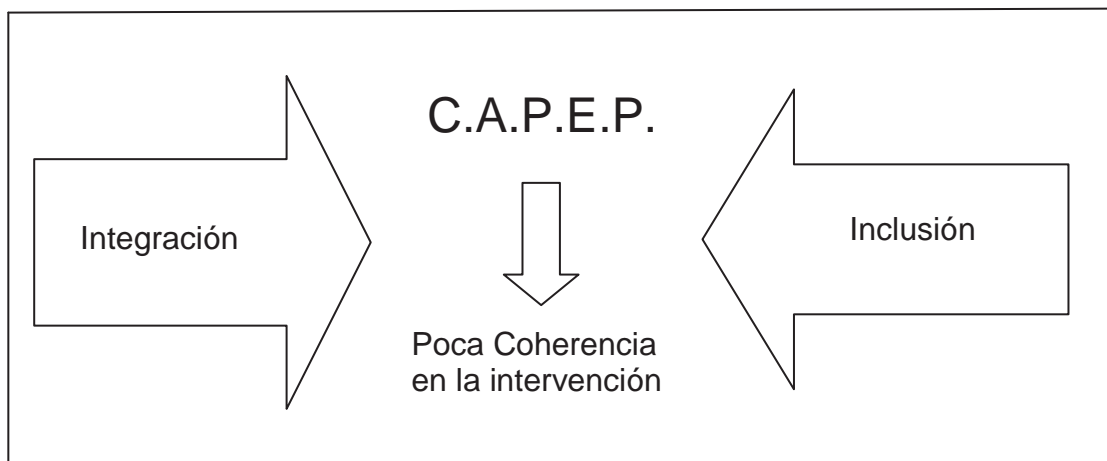
A pesar de lo anterior aún existe resistencia al cambio, no sólo por las especialistas sino también por las docentes. Se les percibe en una actitud demandante para la satisfacción de necesidades y resolución de problemáticas, posicionándose en el papel del inexperto, mientras que se le otorga la posición de experto al profesor de apoyo psicopedagógico. Esto no es casual pues normalmente los docentes nos ubicamos en la postura utilitarista y pragmática en la que sólo se buscan estrategias de trabajo que no implique mayor reflexión en cuanto a la práctica misma.

La tendencia actual es que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento colaborativo y constructivo, que se puede concebir como un proceso mediante el cual maestros y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquecen mutuamente y les posibilitan aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar” (Blanco, 1996:177)

Ahora bien los tipos de apoyo pueden variar dependiendo del rol o de la función, sin embargo el maestro de apoyo tiene como ámbito de trabajo el alumno dentro del aula, en su grupo con su maestro.

La problemática presentada puede apreciarse en el esquema No 1:

Esquema No. 1
Situación Actual de CAPEP



Fuente: Elaboración Propia

Como vemos, a pesar del discurso, el CAPEP se observa en medio de los dos enfoques y contrariamente de que su intervención se basa sobre la inclusión y discursa mucho al respecto, sigue trayendo a la práctica, costumbres del enfoque de la integración. Es decir, se sustenta en uno pero practica sobre el otro, lo que ocasiona la falta de coherencia.

A partir de lo anterior podemos identificar las siguientes oportunidades de intervenir:

- Falta de claridad en la función, que las docentes perciben del docente de apoyo psicopedagógico.
- La carencia de una línea metodológica que guíe la intervención del DAP, pues se va de un modelo de atención a otro indistintamente.
- La poca vinculación entre el personal del CAPEP y el aula regular.

Con estas bases, se conforma el tema de esta investigación, para dar cabida al docente de apoyo como un miembro más del equipo de trabajo y desmarcarse del papel de experto, propiciando en el docente titular una postura que le permita ser también partícipe en el más amplio sentido, de la atención a la diversidad de sus alumnos, se plantea: La conformación de una comunidad de aprendizaje que atiende la diversidad. Ahora bien, como elemento que permitirá guiar este análisis se plantea el supuesto de acción, que se define como “la formulación de la propuesta de cambio o mejora” y que parte del análisis de la información recabada formulando así “un enunciado que relaciona una idea con una acción” (Latorre, 2008:46).

Dicho enunciado para el presente estudio se plantea de la siguiente manera:

“La reflexión, el intercambio de ideas, la participación y la investigación son elementos fundamentales para la conformación de una comunidad de aprendizaje”

Con esta propuesta se pretende favorecer la competencia docente del trabajo en equipo como parte del continuo que es la formación y autoformación docente.

En el siguiente capítulo conoceremos algunas perspectivas sobre el concepto de diversidad para identificar su uso en función del reconocimiento de las capacidades de los estudiantes pero, para reconocerlo también con y entre los docentes, para conformar una comunidad de aprendizaje.

CAPÍTULO II

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Pensar en la diversidad puede tener muchas interpretaciones, que pueden variar desde la perspectiva con la que se miren. Para abordar esta temática es necesario recordar el paso que se dio de la integración a la inclusión y que retomaremos en este capítulo, así como la identificación de conceptos como diversidad, inclusión, comunicación y diálogo.

2.1. ¿Qué es la diversidad?

La tendencia actual en nuestras escuelas, marca un particular énfasis respecto a la atención a la diversidad y la inclusión, como si fueran elementos que por el simple hecho de ser referidos, dieran pauta para una nueva práctica pedagógica, parecieran, contrariamente a lo que se pretende, conceptos de “moda” que están vacíos y que realmente no le significan ninguna diferencia al docente en su actuar cotidiano y por tanto, tampoco a los alumnos en la dinámica de convivencia que se establece entre pares, generándose, la repetición de patrones o conductas enmascaradas con nuevas terminologías pero tienen poco impacto en la transformación de las escuelas.

Siguiendo esta línea de análisis:

El significado de la palabra diversidad puede ser un tanto disperso, pues es un término muy utilizado en el que se hace referencia a grupos sociales diferentes. La diversidad es un término que se nos presenta más como un principio cargado de ideología que como concepto susceptible de ser operativo, de formar parte, cada vez con más frecuencia, de nuestra cultura pedagógica actual. (Fernández, 2009:31)

Tendríamos que comenzar por replantearnos ¿Qué es la diversidad?

Actualmente este concepto se ha visto impregnado por corrientes pedagógicas o políticas educativas, habría que comenzar, por visualizarlo fuera de tendencias o modas curriculares, pues su definición puede tener muchas acepciones que no necesariamente se encuentran asociados al campo educativo (Ver tabla No. 4).

Tabla No. 4
Definiciones de Diversidad

Según...	Concepto de Diversidad
El diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición.	Del latín diversitas, abundancia gran cantidad de varias cosas distintas.
Pilar Arnaiz (2003)	La utilización del concepto diversidad no sólo alude a aquellas personas que tienen una discapacidad o dificultades en su aprendizaje, tiene que ver con el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores, físicos, genéticos, culturales y personales.
Miguel López Melero (1997)	La diversidad hace referencia a la cualidad de la persona por la que cada cual es como es y no como se desearía que fuera. Este reconocimiento es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la valoración de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones, ya sean de rechazo (antipatía) como de comprensión (simpatía)
José Ma. Fernández Batanero (2009)	La diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales
Núria Giné Freixes (2010)	Diversidad significa diferencia, y la diferencia es una característica humana

Fuente: Elaboración Propia, con base a los autores señalados

Cuando se hable de diversidad en esta investigación se considerará que es una característica inherente al ser humano y que dichas características, entendidas como diferencias, conforman la diversidad, entonces, la diversidad se manifiesta a partir de las relaciones que se establecen en los contextos en los que nos desarrollamos, encontramos entonces diversidad lingüística, cultural, de raza, de credo, de formas y ritmos de aprender, etc.

En este entendido haciendo referencia al ámbito educativo habrá que comprender que las escuelas están conformadas por grupos diversos y que difícilmente, encontraremos lo que para muchos docentes aún sigue siendo el ideal de trabajo, “el grupo parejito con el que se trabaja bien porque todos son iguales” (Tonucci, 1995:4). La escuela de hoy, es la que reconoce a los alumnos con su diversidad y por ello cuestiona el trato homogéneo que se le da al alumnado, pues los niños y niñas saben cosas a partir de lo que han vivido y día

con día llegan a las escuelas con aprendizajes y experiencias propias, por ende, su forma de aprender, interactuar y relacionarse es distinta entre cada uno de ellos.

El espacio escolar es un espacio heterogéneo. Si visualizamos que las aulas están conformadas por sujetos con características similares, como edad, raza, sexo, etc., pero diferentes entre sí, ese espacio escolar, tendría que dar respuesta a diferentes formas de aprender, ritmos y estilos de aprendizaje. Para el profesorado, implica una nueva forma de pensar la escuela y las relaciones que en ella se establecen, así como la forma de aprender y enseñar.

“Una escuela que se enriquece con la heterogeneidad de sus alumnos, elige y busca criterios que sostengan dicha diversidad” (Tonucci, 1995:25) por ello se parte de que la diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos sus alumnos, independientemente de sus características propias, así lo que se cuestiona no es el alumno, sino el uso metodológico del trabajo grupal.

Pensar en una nueva forma de enseñar, conlleva el rompimiento del paradigma de la escuela tradicional, en la que todos los alumnos aprenden lo mismo, al mismo tiempo, de la misma manera, en la que el proceso aprendizaje se centra en el docente, y quien no se uniforma a las demandas de aprendizaje de la institución es excluido del grupo, sea por el docente o los mismos compañeros y aunque de forma física aún pueda estar presente, se le van negando oportunidades de participación, y por tanto de socializar y de aprender.

2.2 El tratamiento de la diversidad en el aula.

Atender a la diversidad, conlleva el reto de dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos. ¿Cómo lograr esa respuesta? Primero habría que partir de concebir a la escuela como un espacio abierto a la diversidad, que reconoce que todos somos diferentes y tenemos formas distintas de aprender, por tanto, esta escuela abierta, busca que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participación.

El plan de estudios 2011 plantea en el principio pedagógico número ocho “Favorecer la Inclusión para atender la diversidad”, que al ser la educación un derecho fundamental y que a partir de ello, es necesario reconocer la diversidad que existe en nuestro país no

sólo como espacio multicultural sino como escenario en el que convergen múltiples formas de ser y estar, se debe reconocer que las diferencias son oportunidades de aprendizaje, sin embargo, en la vida cotidiana de las escuelas pareciera que se sufre la diversidad, sobre todo si se asocia a conductas disruptivas o a alguna discapacidad. Los docentes comenzamos a buscar justificación a una intervención pedagógica precaria, “que si los padres, que si el niño, que si el directivo, que si el grupo, etc.”

López (2004) nos plantea tres formas de resolver una problemática de aprendizaje en el aula. Una, preguntándose ¿Qué es lo que le pasa al alumno para que no aprenda?, ¿Qué dificultad o déficit tiene esta persona que no puede aprender? Dos ¿Qué le pasa al profesor que lo que ha querido enseñar no lo ha conseguido? Tres, ¿Qué les pasa a los dos, al profesor y al alumno, y al propio proceso de enseñanza y aprendizaje, que no ha creado las condiciones para que se produzca el aprendizaje?

Pero este análisis escasamente se realiza, es más fácil culpar al alumno. Los docentes enfrentamos con miedo la diversidad, al no saber entenderla y valorarla, nos llegamos a sentir incompetentes, buscando al especialista experto que se encargue del “problema”, deslindando así, la responsabilidad de trabajo con los alumnos.

Una escuela que reconoce su diversidad, identifica que sus alumnos pueden tener dificultades para aprender, asociadas a factores propios del desarrollo o situaciones contextuales que generan que su rendimiento académico pueda verse afectado y por ello implementa las medidas necesarias para responder a sus necesidades educativas.

Rigol y Masip (2010) plantean que en el aula confluyen distintas necesidades e intereses, por tanto para dar respuesta a ello, este espacio debe considerarse un espacio de comunicación.

La comunicación vista de forma recíproca, como herramienta para responder a los alumnos, requiere de romper la idea de la comunicación vertical en la que sólo el docente habla y el alumno escucha. Desde esta visión, el docente escucha y permite hablar a su alumnado y también escucha y habla con sus compañeros para adaptar la enseñanza a la diversidad dentro del aula, en un contexto escolar inclusivo, esto nos lleva al diálogo entre alumnos, entre docente y alumnos, pero también entre docentes lo que implica “un

lenguaje común que pueda utilizarse para dialogar sobre problemas de la práctica con el fin de superar dificultades” (Ainscow, 2001:45). Es decir, dialogar sobre la forma de enseñanza y hacer del común del equipo las experiencias que permitieron o no responder a sus alumnos.

Esto se puede fundamentar en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.

[...] dado que esta posibilita la realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. En el proceso discursivo cabe la posibilidad de que las personas cambien sus propios significados en función del acto comunicativo y de la autorreflexión que ello comporta. (Habermas en López, 2004:225)

Hablar de atender la diversidad implica reconocerla, entenderla, escucharla, valorarla y propiciarla. ¿Pero cómo? “Educar en la diversidad es asumir que chicos y chicas, niños y niñas de diferentes características han de educarse juntos y tomar las decisiones necesarias para que esto sea posible” (Freixes, 2010:8). Aprender juntos es mirar al compañero, es incluirlo.

2.3 Diversidad e Inclusión

Cuando se habla de diversidad se hace referencia de inmediato a la inclusión como si lo diverso fuese sinónimo de discapacidad, ajeno, extraño, de excluido; y por tanto la inclusión fuese sinónimo de integración de estos estereotipos, por ello es necesario partir de vislumbrar el concepto de inclusión y su relación con la diversidad.

Cuando hablamos de inclusión en educación, hacemos referencia a que todo sujeto tiene derecho a la educación. “La Inclusión, está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco, 2006:5). Entonces la inclusión está basada en los derechos humanos, el derecho a la educación.

La educación inclusiva es la forma de dar respuesta a la diversidad de los alumnos, por ello debemos partir de que, las escuelas viven en su cotidianeidad la diversidad, (a pesar de los temores de los docentes) “Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose a él.” (Barrio, 2009:14). Seguimos entonces en el rompimiento del paradigma tradicional, en la que los alumnos debían ajustarse a las

demandas de las instituciones, esto conlleva un cambio de actitud del profesorado, ya que si bien, se pueden tener expectativas de los estudiantes e impresiones sobre cómo trabajar con ellos, tendremos que iniciar por reconocer sus capacidades, antes de pensar en contenidos educativos, para sí ajustar la enseñanza a sus necesidades.

La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asuman la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad. (Fernández, 2009:25).

Ahora bien si hablamos de una nueva forma de concebir la escuela en su diversidad, tenemos que considerar el hecho de que el profesorado también debe replantear su forma de actuar, es decir como sugiere Pujolás (2004) introducir cambios en la programación curricular (qué enseñar) y en su intervención (cómo enseñar). Para ello es necesario:

- Adecuar los contenidos, los objetivos y las actividades a partir de las características y diferencias de cada alumno.
- Apoyar a los alumnos a regular su propio aprendizaje, enseñar a aprender a aprender.
- Fomentar la interacción entre los alumnos para que también ellos enseñen a los demás (aprendizaje cooperativo).

Este nuevo estilo de formar, deja atrás la estructura vertical de la enseñanza centrada en el profesor como controlador del proceso de aprendizaje y se transforma en un acompañamiento en el que unos aprenden de los otros, revolucionándose la educación entonces, la inclusión se vuelve más que un método.

Es una forma de vivir y que está relacionada con los valores de la convivencia (vivir juntos) y la aceptación de las diferencias (la acogida a los diferentes), la tolerancia (que no equivale en absoluto a la permisividad y al todo vale), la cooperación, etc. (Pujolás, 2004:15).

La práctica del docente inclusivo trastoca valores de solidaridad, ética, y respeto; comprensión, atención y reconocimiento del otro.

¿Cómo reconocer al otro? si normalmente lo asociamos al diferente a nosotros y por tanto no perteneciente al grupo, comenzando a hacer una separación entre los otros y nosotros, como si los otros fueran aquello que genera el conflicto, de ahí la importancia de

reconstruir nuestra visión del otro, pues todos somos otros, a partir del punto de vista en el que nos posicionemos, entonces podremos concebirnos como diferentes y hacer algo por atender nuestra diversidad, considerándonos parte de ella, pues si seguimos percibiendo que los otros son ajenos a nuestra realidad, los seguiremos viendo en el plano de lo patológico, en donde “el otro” está enfermo o carente y es necesario que forme parte de la normalidad a la que supuestamente “nosotros”, pertenecemos.

Esta forma de percibir al otro, nos hace pensar en que, si estamos respondiendo al enfoque inclusivo, entonces, estamos logrando que ese otro se sienta incluido, “esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia tal es el caso de la escuela” (Echeita, 2008:12).

Desde esta perspectiva “el rostro del otro no está en ninguna correlación satisfactoria ni desde un lado ni desde el otro con relación a mi ver, a mis expectativas” (Halder, 2006:63) No hay que buscar que el otro sea como yo, más bien reconocer a ese otro y dejar de pensar en lo que es normal y lo que no lo es, ¿qué sería entonces lo normal? ¿Qué es la normalidad?

El punto es, cómo utilizamos el parámetro de la normalidad para depositar el problema en el otro. La normalidad encasilla a la mayoría de los sujetos dejando relegados a aquellos que no cubren el parámetro, comúnmente vistos como los otros.

Trabajar desde y para la diversidad requiere mirar y prestar atención al otro, Sagastizabal (2009) plantea dos puntos importantes en este sentido:

- Asumir una actitud de respeto por el otro, de apertura de comprensión, de que lo humano puede expresarse de muchas maneras. Escuchar al otro con humildad.
- Integrar la experiencia de vida personal a la docencia. Ponerse en el lugar del otro como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad.

Un docente empático, con las necesidades de sus alumnos, no sólo educativas, sino para relacionarse y convivir, en un ambiente armónico que acoge a cada uno de los miembros de la comunidad, es lo que se requiere para comenzar a hablar de una transformación educativa.

2.4 Más allá de la integración en la práctica docente.

Cuando hablamos de la escuela inclusiva, partimos del entendido de que la educación que ofrece, está dirigida a todo el alumnado, independientemente de sus características, o necesidades educativas sin embargo, este concepto aún es utilizado como sinónimo de integración educativa, asociada a los niños y niñas que presentan alguna discapacidad.

Si bien, hoy día se han logrado avances respecto a la nueva visión de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, estos tienen su origen en el proceso de la integración, cuya función principal se centraba en detectar, canalizar y diagnosticar a los alumnos con discapacidad o dificultad de aprendizaje, en este sentido la integración buscaba que dichos alumnos pudiesen integrarse a las escuelas regulares pero a partir de un tratamiento médico o terapéutico especializado en la condición presentada, pues anteriormente eran recibidos en escuelas especiales como parte de un viejo modelo educativo, pero contrariamente a lo que se buscaba, los alumnos tendían a ser etiquetados como “diferentes” dentro de la aparente normalidad de las escuelas.

Cabe mencionar que en el nivel preescolar la intervención de los DAP para propiciar la normalización del alumnado ha sido una práctica desde los años sesenta y que si bien, ha pasado por el proceso de integración, se sigue careciendo de un marco de acción que permita identificar las funciones del maestro de apoyo, por ello no ha logrado transformar su intervención hacia el enfoque inclusivo.

Esta situación ha generado en los docentes, la impresión de que ellos no son capaces de atender a todos los alumnos por lo que requieren de especialistas que atiendan específicamente a los niños con discapacidad quedando marginados dentro del grupo.

Entonces el servicio de Apoyo Psicopedagógico de Educación preescolar continúa ubicado en el ámbito de la integración, y si recordamos la integración sólo cubría la función de mantener dentro de las escuelas a los “diferentes” pero los alumnos seguían siendo excluidos de las actividades tanto por sus compañeros como por los docentes, situación que aún se llega a observar en los Jardines de Niños.

Si bien la integración inicia el reconocimiento de atender a las personas con discapacidad dentro del aula regular en contra de la segregación, al verse separados de los demás alumnos, la inclusión como nuevo enfoque reconoce que no sólo se deben mirar a los niños con discapacidad como aquellos que únicamente pueden presentar dificultades, sino todo el alumnado puede correr ese riesgo. Esa es la idea central del cambio de visión de la integración a la inclusión.

El discurso de integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no las tienen. Este planteamiento ha reforzado la patologización de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y programas. (Arnáiz, 2003:100)

No se puede negar que la integración forjó grandes cambios sociales en pro de las personas con discapacidad, pero actualmente esta visión también ha afianzado ideas estereotipadas sobre los tipos de personas supuestamente normales de las que no lo son.

De esta forma, protección y segregación se han constituido en un binomio que ha llevado a la separación física en las aulas especiales de los llamados niños con Necesidades Educativas Especiales, y una separación no física pero si más sutil, y quizás más hiriente en algunos casos, en el aula ordinaria. “Los protectores se convirtieron en los opresores, y los protegidos en oprimidos” (Vlachou en Arnáiz, 2003:102).

Pasar de la integración a la inclusión nos demanda dejar de ver a los niños como los que requieren apoyo de los que no, es pensar en estilos y ritmos distintos de aprender, es identificar las diferencias, más no las carencias.

Por ello tenemos que considerar que la inclusión tiene que ver con todo el alumnado ya que, todos los estudiantes pueden experimentar dificultades de aprendizaje en un momento determinado. De ahí que las estrategias de trabajo que establece vayan dirigidas a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en el aula regular.

Sin embargo, aún existe dificultad para comprender el cambio de paradigma de la integración a la inclusión, la demanda de los profesores aún es, el de contar con especialistas que den respuesta a situaciones asociadas a las discapacidades o dificultades de aprendizaje.

Un análisis de esta situación indica que existen diferentes factores que hacen difícil el abandono del modelo del déficit. En primer lugar, existe un mantenimiento del statu quo que refuerza la idea de que el problema está en el alumno y se obvian otras causas como los procesos sociales, políticos y la propia organización de los centros. En segundo lugar el efecto del etiquetado (Ainscow, 1995) sigue justificando la salida/ exclusión de las aulas regulares hacia las aulas de

apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales en muchos momentos del proceso educativo. Tercero porque el estilo de las respuestas didácticas que caracteriza la planificación educativa centra la atención en los alumnos con dificultades de una manera individual, reforzando la idea de que existen tipos de alumnos distintos que requieren maestros diferentes. (Anáiz, 2003:148).

La postura de los maestros al respecto, continúa siendo desde la visión del experto. Por una parte el docente titular del grupo, se visualiza incapaz y carente de los elementos para atender necesidades específicas de desarrollo de sus alumnos, sobre todo, en situaciones relacionadas a diferentes tipos de discapacidad y que requieren de apoyos específicos, tales como: uso de tablas Braille, o el manejo de lenguaje de señas mexicanas, que tienden a ser cada vez más comunes en las escuelas. Por otro lado los llamados especialistas refuerzan esta posición, argumentándose el dominio de una especialidad asociada a distintas discapacidades y sobre todo, cuando se pretende trabajar con los estudiantes desde la patología, la carencia o la anormalidad, buscándose nuevamente normalizar al alumno alterado, ajeno o desigual con el resto del grupo; de cierta manera es más fácil pensar que el alumno es el problema y que se le tiene que cambiar, para que este se ajuste a la clase en general en la que todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo.

Abandonar el modelo del déficit requiere de resignificar la práctica docente, para identificar los elementos que el modelo de la integración proporcionaron para el reconocimiento, aceptación en inclusión de las personas con discapacidad y pasar así al modelo inclusivo, en el que se ubica al estudiante en el plano educativo, sin dejar de reconocer que por cuestiones específicas a su desarrollo puede requerir de apoyos adicionales, pero desde el plano educativo, para favorecer sus aprendizajes y dando respuesta a sus necesidades educativas, generando la convivencia como uno de los valores en los que se sustenta el enfoque inclusivo, para ello la terapéutica queda desplazada por herramientas de apoyo psicopedagógico orientadas al docente, sobre la utilización de metodologías que favorezcan la creación de espacios o estrategias de trabajo, que generen que la escuela sea la que se ajuste a las necesidades de sus estudiantes, identificando que la diversidad que existe dentro de sus aulas, es la riqueza que nutre los aprendizajes, es ahí donde radicaría la diferencia entre la integración y el enfoque inclusivo. (Ver tabla No. 5).

Tabla No. 5
Diferencias entre la integración y la inclusión.

Integración	Inclusión
<p>Priorizó la Integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes. Los estudiantes se tuvieron que adaptar a la oferta educativa disponible. En este sentido representó sólo un proceso de asimilación.</p>	<p>Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado. En este sentido representa un proceso de personalización.</p>
<p>Se articuló al concepto de “necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad”. Es decir, el “problema” se centró en el sujeto de atención.</p>	<p>Tiene como eje vertebral el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, su eliminación o disminución. Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras.</p>
<p>Aspiró a hacer efectivo el derecho de los sujetos con NEE con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía.</p>	<p>Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. Inscribe el ejercicio del derecho a la educación en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación y el derecho a la propia identidad. Impulsa una educación en y para los derechos humanos.</p>
<p>Fue responsabilidad exclusiva de la educación especial.</p>	<p>Es una política del sistema educativo y una responsabilidad compartida en todos los niveles y modalidades educativas.</p>
<p>Privilegió de manera sistemática una práctica docente paralela y aislada, toda vez que se desarrolló en el aula de apoyo principalmente y a través del diseño de programas diferenciados, para que los sujetos se adaptaran a la escolarización disponible.</p>	<p>Contribuye a la reflexión sistemática y permanente de la práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través de un trabajo colaborativo y responsable, entre la escuela regular y la educación especial, con la intención de privilegiar el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado.</p>

Fuente: SEP, 2011:46

La transformación del modelo educativo tradicional al modelo inclusivo, no solo demanda de los profesores y la organización escolar una nueva postura, sino también de los DAP, quienes también han necesitado resignificar su práctica, dejando la posición de experto en la que le toca identificar los problemas y encontrar soluciones específicas a ellos, sin tomar en cuenta el contexto áulico del niño en relación con sus compañeros y el docente; además de propiciar cierta dependencia del profesor de grupo al percibirse como un

ejecutor de estrategias que no surgen de sus necesidades, se establece una relación desigual entre experto y docente.

Dejar esta dinámica en la que, tanto el profesor de grupo como el DAP trabajan aisladamente requiere de un proyecto educativo que vincule a estos actores, su punto en común es el alumno, ambos han de trabajar de forma cooperativa para favorecer sus procesos de aprendizaje.

La tendencia actual es que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento colaborativo y constructivo. Este es un proceso mediante el cual maestros y asesores construyen juntos nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquecen mutuamente y posibilitan aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar (UNESCO, 2003:178).

El DAP deja de ser el poseedor del conocimiento y trabaja en un nivel común al del docente de grupo, ya no es el terapeuta que trabaja concretamente sobre una situación carente en el desarrollo. Se ubica en el aspecto pedagógico, en la enseñanza y procesos de aprendizaje, por tanto, se deja atrás la perspectiva “del cuerpo hecho de partes, de partes que se especializan y de especialistas de partes del cuerpo” (Gurman en Borsani, 2005:33).

Según Notó (2010:42), las nuevas funciones del especialista se centrarían en:

- Intervenir junto con el profesor para ofrecer una atención más individualizada a los alumnos que así lo requieran.
- Participar y colaborar en la evaluación de los alumnos [...].
- Coordinarse junto con el profesor titular para realizar las adecuaciones que se requieran.
- Participar en el tipo de organización del aula
- Colaborar con los profesores en la elaboración de materiales específicos.

Esta nueva postura, reivindica en primer lugar al alumno, ya que no es él, quien requiere de adaptarse a la enseñanza, ya no es un problema a tratar por el especialista porque no

responde a la escuela, en ese sentido es ahora el DAP el que se pone a disposición del docente para responder a las necesidades de sus alumnos. En segundo lugar, reivindica al profesor como el especialista de su grupo y conocedor de sus procesos de aprendizaje.

El enfoque inclusivo reconoce que es el docente de grupo quien está a cargo de todos los alumnos ya que es él, quien los conoce y puede identificar su nivel de competencia. Esto soporta la idea de que la función de los DAP es la de apoyar al alumno dentro de su grupo en colaboración con el docente, “el maestro de apoyo tiene como ámbito de trabajo al alumno en el aula, en su grupo con su maestro desde un enfoque pedagógico y curricular” (UNESCO, 2003:179).

Debido a lo anterior la función del especialista se transforma, para ser Apoyo psicopedagógico, para que sea el docente titular quien lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente, el DAP es entonces un mediador entre el currículum y el docente, por ello tenderá a generarse un trabajo vinculado para dar respuesta a las necesidades del alumno.

Esto requiere de un tiempo destinado a compartir experiencias:

Es necesario un tiempo de preparación y de trabajo cooperativo entre el profesorado tutor y de apoyo. El desarrollo profesional del docente no solo proviene de una mejora en la práctica, sino también de un tiempo de reflexión compartida con los colegas sobre los modos y estilos de enseñanza y del consiguiente análisis y puesta en común de las dificultades encontradas en la propia práctica. La cultura de la diversidad exige transformar los hábitos del profesorado tradicional [...] tanto el especialista como el generalista, tienen que aprender a compartir inquietudes, conocimientos, procedimientos, actitudes valores, así como a debatir y reflexionar conjunta y democráticamente tareas y modos de poner en práctica cambios y transformaciones en el contexto y en el currículum y no centradas en la persona (Masalles y Rigol, 2010:101).

Para dar paso a esta transformación habrá que reflexionar en el perfil del mediador, que implica un nuevo estilo de interacción didáctica, y para ello hay que comenzar por considerar que la educación en su complejidad, requiere de una revisión constante de los métodos así como del perfil del profesorado, reconocer lo heterogéneo, el aula como espacio de convergencia y el centro escolar como el escenario donde se lleva a cabo la interacción. Lo anterior, abre paso a múltiples posibilidades, entre ellas el aprendizaje cooperativo entre profesores, lo que permite aprender y trabajar juntos, esto nos lleva a pensar en una comunidad de aprendizaje entre docentes que permita reconocer lo diverso del grupo colegiado, sus fortalezas y necesidades, para enfrentar las situaciones como

equipo y no desde la soledad de las aulas, ello requiere que los profesores identifiquemos a ese otro con el que trabajamos. Mirar al otro, es salir de la soledad del ser, para existir con el otro y cambiar mi perspectiva para mirar al otro.

2.5 La mirada del otro

La idea de mirar al compañero del salón de al lado, o a cualquiera que esté a nuestro alrededor sin juzgarlo o criticarlo, más bien entenderlo desde su mirada, nos lleva a identificar el concepto de alteridad, entendida como:

“La condición de ser otro” del latín, “alte”: el otro. De entre dos términos, considerando la posición actual del “uno” es decir, del yo es el principio filosófico de “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la de “uno” es la única posible. (UNAM, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos. Diccionario de Filosofía Latinoamericana. Disponible en <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/alteridad.htm>)

Pensar en el otro, requiere más que empatía, es más que ponerse en los zapatos del otro, es mirar al otro desde su propia mirada. “El otro al mirarnos, nos pone en cuestión, a lo que nosotros somos y todas esas imágenes que hemos construido para clasificarlo, excluirlo [...] El encuentro con el otro será, entonces, un encuentro ético” (Skliar, 2008:19).

Si se plantea el encuentro con el otro como un encuentro ético, se mira a ese otro desde los valores de la justicia, la equidad y el respeto.

Así la alteridad en el acto educativo, “[...]tal vez ocurra cuando seamos capaces de decirle al otro, por una parte, que no está mal ser lo que es y de decirle, que tampoco estaría mal poder / querer ser otras cosas además de lo que es” (Skliar, 2008:68). Esta afirmación se visualiza también en el equipo de profesores, a veces pareciera que está bien ser diverso entre los alumnos, tener ritmos y estilos distintos, pero no entre adultos, como si ya no se tuviera permiso a ser diverso, a tener estilos y ritmos, se le mira como aquello que ya debe estar formado y finiquitado. Cuando se deja de ser niño y se entra al mundo adulto de la indiferencia y la negación del otro, dejamos de ser lo que somos para convertirnos en la perspectiva del otro.

Derrumbar la barrera de los otros y nosotros, nos lleva a romper ideas como las de la tolerancia:

La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro [...] la tolerancia es siempre una exigencia, una imposición del ganador sobre el perdedor. Tolerante es el que soporta algo de alguien, es decir, el que individualizándose respecto de los demás marca una separación que no es mera distancia sino diferencia de altura (Skliar, 2008:126).

Dejar de ser tolerante y pasar a lo que Maturana (2003) nos invita como el camino del amar.

El amar ocurre en el fluir del vivir en el presente en la legitimidad de todo, sin dualidad, sin hacer distinciones de bueno y malo, de hermoso y feo, [...] Esto es, el amar ocurre en el fluir del vivir en el que uno vive en el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales, la otra, el otro, lo otro y uno mismo surgen sin intención o propósito como legítimos otros en convivencia con uno. (Maturana, 2003:13).

Ese camino del amar nos lleva a la convivencia, vista como el bien-estar con el otro, de forma individual y social, y que deja atrás a la tolerancia, por ello la educación requiere de un proceso de transformación hacia la convivencia.

La generación de espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyen la comunidad educativa, a la cual llamamos: Amar- Educa. Amar- Educa, es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva que permita la apertura de un espacio de bien- estar fundado en el entendimiento de lo humano y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran parte de los integrantes de las comunidades educativas- profesores, estudiantes, trabajadores y padres- dentro de las mismas (Maturana, 2009:138).

Basados en la amorosidad, del hecho educativo, el espacio escolar se transforma y no limita la labor a lo que sucede entre estudiantes o entre alumnos y profesores, sino que rescata todos los participantes de la comunidad en pro del bien- estar común y que nos lleve a movernos “[...] en una autonomía reflexiva y de acción, que los hace naturalmente responsables, libres y éticos” (Maturana, 2009:138).

Podemos dejar de pensar en los otros y nosotros con esa barrera invisible que nos separa “En la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un dialogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida” (Skliar, 2008: 85).

En el siguiente capítulo podremos ver la relación de los planteamientos anteriores con la propuesta presentada, “La comunidad de Aprendizaje”.

CAPÍTULO III

HACIA UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La sociedad actual se ha vuelto cada vez más competitiva, y la escuela es un reflejo de ello, pensar en una educación igualitaria, en la que todos tenemos las mismas oportunidades de participación, puede gestar los cambios sociales en los que la solidaridad y la cooperación nos permitan caminar juntos.

En este apartado podemos identificar a la comunidad de aprendizaje basada en el aprendizaje cooperativo, como oportunidad de transformación social, no solo educativa. Pensar en una comunidad de aprendizaje requiere como primer punto, identificar que el grupo de docentes al que pertenecemos es una comunidad, para posteriormente reconocer si nos sentimos miembros de esta, ello nos permitirá generar los insumos necesarios para dar el paso siguiente, que nos permita retroalimentarnos y aprender los unos de los otros de forma cooperativa, donde el logro o fracaso del compañero, también me afecta o me beneficia, pues la interdependencia positiva es el eslabón que nos puede mantener unidos en una comunidad de aprendizaje.

3.1. Comunidades de aprendizaje. Antecedentes

El término “comunidad” tiende a ser utilizado en distintos espacios, haciéndose referencia a diferentes tipos de agrupaciones, dependiendo de la perspectiva con la que se mire, se pueden encontrar diversas acepciones de este concepto. Las comunidades se generan a partir de agrupamientos naturales, es decir:

La forma de expresión más natural y orgánica de toda relación interhumana es la comunidad, entendida como el agrupamiento colectivo que tiene entre sus elementos componentes un vínculo de unión de carácter espontáneo y natural (Povina, 1949:1758).

Se identifica por conformarse de forma espontánea y sin una finalidad conscientemente definida. El hombre es un ser que por naturaleza vive en comunidad por tanto “el ser humano posee la tendencia natural a la reunión espontánea con sus semejantes”. (Povina, 1949:1759). El término comunidad es muy empleado para referirnos a nuestro entorno, como cuando hablamos de la comunidad en la que vivimos, la comunidad escolar, etc., sin

embargo no nos percatamos que en la mayoría de las veces solamente somos un grupo de personas que están juntas en un espacio definido pero sin nada que nos una.

Bartle (2011) plantea que la comunidad es algo abstracto, no se puede palpar, está basada en valores, creencias y significados compartidos entre las personas que la conforman.

Tonnies en Curbeli (2009) describe la comunidad de la siguiente manera:

La comunidad entendida como la vida real y orgánica, como tipología, es un estado natural de relaciones naturales e inmediatas entre los individuos que postula una vida en común. Donde lazos como parentesco, vecindad y amistad se determinan por tiempo y espacio en marcos de mutua afirmación. Si la relación se determina como constitutiva, se forma la comunidad, donde existiría para sí misma constituyéndose en un ámbito necesario de socialización que precede al individuo (Curbeli, 2009:3).

Entendemos que la comunidad, es un grupo de sujetos que no necesariamente de inicio persiguen un mismo fin, pero que establecen lazos que los unen sea por temporalidad, intereses, valores o creencias. Tenemos así que no todo grupo de personas es una comunidad. Una comunidad va más allá de del hecho de vivir o estar en un mismo espacio.

Comunidad es un proceso cultural colectivo en el cual se comparten códigos, símbolos e imaginarios que dan sentido a unos intereses y vivencias comunes, estableciendo unos linderos para asumir empresas compartidas y dar tratamiento a los conflictos. (<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/met1/1.htm>).

Sobre lo que es importante reflexionar es, si cuando hablamos del término comunidad, ¿nos sentimos parte de ella?

3.1.1 ¿Qué es una comunidad de aprendizaje?

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación escolar, cuyo fin es reducir o desaparecer el rezago escolar y superar conflictos, por medio del aprendizaje cooperativo entre los grupos que la conforman, donde el diálogo es la base fundamental para lograr la participación igualitaria de todos los miembros.

La comunidad de aprendizaje surge en el año de 1978 como un proyecto de transformación de un centro escolar en Barcelona, específicamente en la “Escuela de

personas adultas de Verdena-Sant Mortí". Este centro escolar se caracterizó por pretender la formación permanente y constante de las personas adultas, que se adecuara a los cambios que la sociedad que aquel entonces demandaba, ello implicó la participación de vecinos y comunidad en general pues daría respuesta a sus propias necesidades. El éxito de la estrategia implementada, gesta los cambios para que se realicen investigaciones al respecto en otras escuelas a lo largo del tiempo, en las que se observa, como el rezago escolar, se reduce drásticamente.

Con los elementos anteriores, pensemos entonces en las escuelas, en las que siempre se hace referencia a la comunidad educativa. Al observar la dinámica de los centros escolares, nos podemos percatar de que los docentes, se encuentran reunidos, en determinadas escuelas, muchas veces, por razones ajenas a ellos, los planteles son asignados indistintamente, son pocos los profesores, que tienen la oportunidad de seleccionar una escuela según sus intereses y necesidades. Cuando un profesor llega a una escuela puede generarse un sentido de pertenencia o no, por tanto, no siempre los planteles son una comunidad. Sin embargo las escuelas se caracterizan por ideas, tradiciones, formas de actuar y de mirarse a sí mismos, es decir se cuenta con una cultura institucional que le caracteriza.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos pensar en transformar el espacio escolar, primero en una comunidad y posteriormente en una comunidad de aprendizaje, es decir, con una intención definida hacia la autoformación del equipo de profesores para la superación de conflictos, con este supuesto, se pretende generar en los docentes el sentido de pertenencia a un grupo y aprender unos de otros y no simplemente estar.

Las personas de un centro escolar se convierten en una comunidad si todas se sienten vinculadas, aceptadas y respaldadas, y así cada una de ellas respalda y anima a los compañeros y a los otros miembros de la comunidad, al tiempo que satisfacen las necesidades educativas (Pujolás, 2004:39).

Ahora bien, debido a las barreras detectadas en el trascurso de esta investigación se consideró pertinente, pensar en la construcción de una comunidad de aprendizaje ya que, se percibe que a los profesores se les dificulta diseñar esquemas de intervención que permitan dar respuesta a la diversidad, aunado a la poca vinculación del profesor de apoyo psicopedagógico para este fin. En este sentido se puede percibir que, al

identificarse una situación, cualquiera que esta sea, cada actor de la escuela actúa de forma separada, dando respuesta de forma aislada a problemáticas comunes.

Debido a lo anterior, es necesario arribar a una comunidad de aprendizaje que permita atender y entender al niño como sujeto diverso y esta es una situación que debe ser entendida y resuelta como institución, es decir los alumnos, los maestros y los padres.

Una comunidad de aprendizaje de maestros se define como el tiempo y el espacio en que los educadores de un nivel o grado escolar, una asignatura, de una institución o varias, hablan de su práctica profesional: de sus aciertos y logros, de sus preocupaciones y dudas intercambiando lo que cada uno sabe y sabe hacer, las comunidades de aprendizaje de maestros constituyen ambientes abiertos, informales, donde se habla de los problemas y éxitos cotidianos pero siempre con el propósito de compartir para mejorar. (Ferreiro y Espino, 2009:57).

Pensar en una comunidad de aprendizaje, implica el aprender unos de otros, también es “un proyecto de transformación social y cultural, conlleva un cambio de hábitos de comportamiento habituales para las familias, para el profesorado, para el alumnado y para las comunidades” (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002:75). ¿Por qué hablar de un proyecto de transformación? Porque no es un cambio que suceda de inmediato, y debe ser vislumbrado a largo plazo, pero con metas específicas a corto y mediano, trastocando valores que tienen que ver con la profesionalización de la enseñanza, así como el reconocimiento de las capacidades de sus propios integrantes que se ponen a disposición de la comunidad para su propia construcción y retroalimentación.

Así que, la escuela tendría que ser vista como una comunidad, en la que cada uno de los sujetos que la conforman ponen en juego su subjetividad aprendiendo a comunicarse con sinceridad, para solucionar conflictos y establecer metas.

Esta nueva visión en pro de una comunidad de aprendizaje, si bien, implica el trabajo cooperativo, éste tiene que partir de un elemento sustancial de esta metodología de intervención: “El Diálogo” que es un elemento cada vez más determinante en nuestra sociedad y de nuestra individualidad, hablar de diálogo es profundizar en el nivel de comunicación que estamos estableciendo ya que, cuando nos comunicamos, no necesariamente estamos dialogando, esta forma de entender las relaciones, en la que se profundiza el nivel de comunicación sustenta que el diálogo puede permitir mayores y mejores aprendizajes, así que contribuye a la construcción de significados, pero sólo se

puede dar a partir de las interacciones entre pares, con el profesorado, los familiares, las amistades y otras personas.

Cuando hablamos de diálogo, hablamos de argumentar, de exponer ideas y plantear con claridad las razones por las cuales estamos a favor o en contra de una cosa u otra, sin pretender que esto sea una verdad absoluta, sino que a partir de las mismas oportunidades de exposición se pueda llegar a un consenso y por tanto transformar una idea inicial en una idea colectiva.

En las comunidades de aprendizaje las personas participantes tienen el objetivo de entender y planificar acciones comunes. Se produce un diálogo intersubjetivo que se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de las desigualdades (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2011:92).

En muchas escuelas, se ha perdido precisamente la capacidad de dialogar, de compartir, de escuchar y ser escuchado. La aceleración con la que se vive dentro de las instituciones escolares, la demanda administrativa, la organización de eventos, el ir y venir cotidiano, ha ido aislando cada vez más a los profesores, pareciera que nos comunicamos, pero más bien nos posicionamos en un monólogo colectivo⁹ y esto se vuelve evidente al momento de enfrentar conflictos, de evaluar acuerdos, asumir compromisos y tomar decisiones.

¿Por qué hablar de diálogo en la comunidad de aprendizaje? Dialogar nos permite más que poner sobre la mesa las ideas, nos ayuda a tomar postura y asumir en conjunto una decisión, por más sencilla que parezca, cosas pequeñas se pueden volver sumamente conflictivas al interior de los equipos de trabajo si no se asumen responsabilidades basadas en el diálogo. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, y no se agota, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 1977:100). Para dialogar es necesario sentir, confiar y tener fe en el otro con el que se dialoga.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 1977:72)

⁹Según Jean Piaget, existe cierta etapa en el desarrollo del lenguaje en la infancia, donde el punto de vista del interlocutor es irrelevante. Conviviendo en una misma habitación, los niños hablan cada uno para sí, creyendo escucharse y comprenderse unos a otros, Piaget llamó a este fenómeno “monólogo colectivo”.

Así, con mayor razón ante situaciones delicadas, el diálogo se vuelve una herramienta fundamental, dichas situaciones se tienden a dejar como parte de las funciones del directivo, pero si se carece de un liderazgo compartido, a la larga se presentarán molestias que afectarán el funcionamiento de la escuela.

Asumir el trabajo como simple parte del proyecto escolar, puede volverse un punto de conflicto, que por medio del diálogo se lograría evitar y salvar del aislamiento a los profesores ya que, cuando las situaciones se vuelven problemáticas, se corre el riesgo de tomar una postura indiferente, limitándose al trabajo dentro del aula, sin reconocer que lo que se hace como escuela le impacta directa o indirectamente al interior de su salón.

3.2 La estrategia de trabajo. Aprendizaje cooperativo

Cuando se habla de inclusión, pareciera que de forma obvia los docentes contamos con los elementos necesarios para propiciarla, y atender por consiguiente a la diversidad, sin embargo, al momento de trabajar en el quehacer cotidiano, se vuelven a repetir patrones que generan la exclusión y el avasallamiento del más débil o vulnerable. La estrategia que aquí se plantea pretende que se desarrollen las competencias docentes que permitan trabajar entre compañeros, para unos ser apoyos de los otros y dar solución a los conflictos o situaciones específicas dentro de las escuelas. Comencemos por definir ¿qué es el aprendizaje cooperativo?

Es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de equipo aprendan [...] y aprendan además a trabajar en equipo (Pujolás, 2009:28)

Pujolás (2009)¹⁰ plantea tres vías para alcanzar el aprendizaje cooperativo:

- La personalización de la enseñanza: Que hace referencia a la adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos con los que laboramos, pues no es el niño quien tiene que adaptarse a la escuela, sino la escuela debe dar respuesta a sus necesidades. Este es un elemento con el que se pretende incidir en la

¹⁰Para los fines de esta propuesta, cuando se haga referencia al aprendizaje cooperativo entre alumnos, este se empleará con docentes.

planeación de las profesoras, para que el proyecto les permita identificar la atención a la diversidad dentro de su grupo y aterrizar las estrategias trabajadas con sus alumnos, reconociéndolos como sujetos individuales con características propias, dentro de un grupo heterogéneo.

- La autonomía de los alumnos: Es decir propiciar el aprender a aprender a partir de generar la autonomía del alumnado en el aula para que el docente pueda apoyar de forma más cercana a aquellos que son menos autónomos. Con este punto en el trabajo a realizar con las maestras, se pretende fomentar en ellas el auto aprendizaje con el fin de que la comunidad se nutra de las aportaciones de la formación personal de sus miembros, siendo reconocidas e implementadas a fin de ir modificando prácticas viciadas.
- La estructuración cooperativa del aprendizaje: Esto implica que tanto el docente como los alumnos enseñen y aprendan juntos a partir del trabajo cooperativo por medio de pequeños equipos para que “sean capaces de enseñarse mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender”. Con esto se pretende que las docentes reconozcan que el trabajo cooperativo les permite arribar a una comunidad en la que cada miembro es valorado, por tanto, es capaz de aprender del otro como profesional y docente.

Estas tres vías de trabajo nos proporcionan elementos para dar atención a la diversidad y pueden implementarse de forma independiente sin embargo, la idea central parte del aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental para estructurar y organizar a los docentes y que posteriormente estos puedan implementarlo dentro de sus clases ya que, desde esta perspectiva el aprendizaje cooperativo:

Potencia el aprendizaje de todos [...], no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos. Y no sólo de los alumnos que tienen problemas para aprender, sino de aquellos que también están más capacitados para aprender. Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto sin duda contribuye a un proceso más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. (Pujolás, 2009:20).

Las bondades que proporciona el aprendizaje cooperativo van más allá de la temática o los contenidos a abordar durante la escolarización ya que, este tendría que ser visto en sí

mismo, como un contenido curricular más, debido a que, el trabajo en equipo es una de las principales competencias sociales que se busca desarrollar en el plan de estudios 2011.

La herramienta planteada no es de uso exclusivo al interior de las aulas, esta tesis apuesta hacer del trabajo cooperativo una estrategia de vinculación y fortalecimiento entre docentes, que permita la retroalimentación, la solución de problemáticas específicas y dar respuesta a las necesidades de su alumnado, por ello el interés de este proyecto en fomentar el aprendizaje cooperativo a nivel del profesorado.

Los fundamentos del aprendizaje cooperativo según Fernández (2009) son:

- La concepción sociocultural del desarrollo de Vygotsky, según la cual, en colaboración, el niño es capaz de realizar cosas que no puede hacer solo.
- La observación de modelos, la tutorización y la estructuración que se producen en el trabajo grupal y que favorecen la adquisición de aprendizajes.
- La teoría social del aprendizaje, la cual plantea que se produce mayor motivación por las tareas que proporcionan recompensa.
- La teoría Piagetiana del conflicto socio cognitivo, según la cual la confrontación con otros proporciona conciencia de uno mismo, disociación entre lo subjetivo y lo objetivo y ajustes interpersonales

Esta perspectiva de trabajo, forma parte del nuevo currículum de la educación básica en el que se plantea entre sus principios pedagógicos: la conformación de ambientes de aprendizaje que permitan la comunicación y las interacciones que posibiliten el aprendizaje; el trabajo en colaboración para construir el aprendizaje que implica a estudiantes y maestros, orientando sus acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, considerando que sea inclusivo, defina metas comunes, favorezca el liderazgo compartido, permita el intercambio de recursos y que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad SEP(2011).

En este sentido Fernández (2009) considera 5 aspectos para organizar los grupos desde el aprendizaje cooperativo:

- Alumnos con diferentes capacidades de comunicación.
- Alumnos con diferentes habilidades para la tarea.

- No aislar a ningún alumno e intentar establecer grupos pidiendo a los alumnos que seleccionen a todos compañeros de trabajo, ya que esto provocaría que algún alumno quede fuera de la selección, sin embargo, todos debe estar en un grupo en el que tengan al menos un compañero elegido por ellos.
- Comenzar por pequeños grupos.
- Hacer que todos los alumnos trabajen con todos los componentes de la clase en diferentes momentos del año.

Por medio del aprendizaje cooperativo se logra la igualdad en la participación de los miembros del equipo, dando la posibilidad de escuchar a todos sus integrantes, por ello se considera como una estrategia que permite atender la diversidad. Esto se puede observar a través de los 4 principios básicos que Pujolás (2009) reconoce en el aprendizaje cooperativo y que retoma de Spencer Kagan, Roger Johnson y David Johnson.

- Interacción simultánea. La cual tiene que ver con el porcentaje de miembros de un equipo comprometidos en su aprendizaje en un momento dado, interactuando a la vez, simultáneamente.
- Participación igualitaria. Se define como las oportunidades de participación equitativas para todos sus miembros de un equipo.
- Interdependencia positiva. En la que el logro de uno como individuo es el logro de todos como equipo, es decir, si cada uno de los miembros del equipo cumple con la tarea asignada, generará el triunfo del equipo, pero si uno falla en dicho cumplimiento, afectará negativamente a la comunidad.
- Responsabilidad individual. Está estrechamente relacionado con el punto anterior, este nivel de responsabilidad genera una interdependencia positiva.

Esos cuatro principios están interrelacionados, esto quiere decir que si pretendemos hablar de aprendizaje cooperativo, no se puede sólo favorecer alguno de ellos, se trabajan los cuatro simultáneamente, desde diversos ámbitos de intervención que Pujolás (2009) también considera.

- **Ámbito de intervención A):** Tiene que ver con la cohesión del grupo, en este sentido es importante considerar la creación de un clima favorable que permita al grupo trabajar juntos y solucionar problemas o situaciones, por medio de la ayuda mutua.
- **Ámbito de Intervención B):** El trabajo en equipo como recurso. En este ámbito se plantea la importancia del trabajo en equipo como recurso para enseñar. No porque el grupo este muy cohesionado se dará espontáneamente el trabajo cooperativo, ya que a pesar de la cohesión se tiene que luchar contra el individualismo y la competitividad que suele existir en los equipos. Al abordar este ámbito, se pretende “asegurar la interacción entre los miembros de un mismo equipo, así como la participación equitativa de todos ellos”. El trabajo en equipo se transforma en un elemento que no sólo nos permite vincularnos (Primer ámbito de intervención), también es una herramienta para trabajar mejor.
- **Ámbito de Intervención C):** El trabajo en equipo como contenido. Ya en esta progresión del trabajo cooperativo se hace referencia a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, es decir, además de ser un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido a enseñar. Es necesario entender de forma sistemática, estructurada y ordenada el trabajo en equipo. Para que esto pueda suceder se requiere transitar por los dos ámbitos anteriores.

La comunidad de aprendizaje y el trabajo cooperativo, están íntimamente relacionados, e incluso autores como Ferreiro y Espino (2011) consideran que, entre los requisitos para que se dé el aprendizaje cooperativo, esta la conformación de una comunidad de aprendizaje de maestros. En la que los docentes:

- Hablen de su práctica.
- Se observen unos a otros conduciendo su práctica.
- Desarrollen en colaboración los planes de estudio para sus alumnos.

- Se enseñen mutuamente lo que saben acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje y liderazgo. En pláticas frecuentes, precisas y continuas.

Para que esto pueda darse en el contexto institucional, los docentes deben pasar por los ámbitos mencionados, si partimos del principio de que la escuela es un espacio en el que converge la diversidad y que los alumnos que transitan por ella pasan cierta cantidad de años según el nivel educativo en el que se encuentren, entonces, no son alumnos pertenecientes a un docente o a un grado en particular, sino que son alumnos de la escuela, es decir, del colegiado incluyendo al directivo; los estudiantes, no sólo cambian de profesor al cambiar de grado escolar, sino que por cuestiones emergentes, llegan a compartir el grupo con otros compañeros de grado. Cabe mencionar que en el Jardín de Niños donde se intervino se llegan a observar inasistencias de las docentes por cuestiones organizativas o personales, por lo que es común ver niños integrados a otros grupos aunque no sean del mismo grado, en ausencia de su profesora titular.

El alumnado no es ajeno a las dinámicas de otros grupos por ello, con mayor razón, la importancia de trabajar como comunidad y no en solitario en el encierro de un aula, trabajar cooperativamente no sólo, para dar respuesta a las necesidades de profesionalización de sus docentes, sino para dar respuesta a sus alumnos. “Las interacciones profesionales son las bases de las comunidades de maestros. El proceso de aprendizaje en comunidades es el aprendizaje cooperativo” (Ferreiro y Espino, 2011:161).

CAPÍTULO IV

APRENDIENDO JUNTOS

Al identificar la situación problemática y las barreras detectadas en el diagnóstico socioeducativo, es que se decidió elaborar un taller de autoformación docente, que rescate los intereses sobre la práctica, pero con la intención de conformar una comunidad de aprendizaje que atienda la diversidad, primero, reconociendo la diversidad misma del equipo de profesoras, para posteriormente rescatar las fortalezas de cada uno de sus miembros, logrando así la vinculación necesaria para identificar situaciones problemáticas o proyectos de escuela con el fin de llevarlos a cabo de manera conjunta, y propiciar así la autonomía en cada uno de sus integrantes, haciéndose responsables de su propio proceso de formación, en beneficio de todo el colegiado.

Con los elementos del aprendizaje cooperativo, si los trasladamos al trabajo con docentes, podremos romper alianzas negativas o pactos establecidos de forma no explícita, con las que se pretende sabotear a los compañeros o al equipo, por estar en desacuerdo con el colegiado o directivo y que suelen darse al interior de los equipos de maestros, que en lugar de permitir la cooperación, llegan a cerrar caminos por el simple hecho de ir en contra de la autoridad, así comenzará la sensibilización para la conformación de una comunidad de aprendizaje, que considera las características de todos sus miembros, pero sobre todo que tiene como fin común a sus alumnos, reconociendo las capacidades del propio equipo de docentes, para romper con las etiquetas que han otorgado a los grupos a partir de los docentes con los que ha trabajado, pues se les identifica como revoltosos, atrasados, avanzados, etc.

Una educación inclusiva tiene como objetivo primordial coadyuvar al desarrollo de las potencialidades de cada uno de sus estudiantes para que le permita aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, y aprender a hacer, Delors, (1994) lo cual nos lleve a la conformación de sujetos competentes para la vida y capaces de convivir y aprender juntos uno del otro.

Aprender uno del otro es reconocer al sujeto como único e irrepetible, es “reconocer la subjetividad del alumno, sus particulares modos de amar, jugar, contactar y aprender, lo

que permitirá comprender el diseño de estrategias metodológicas bosquejadas para cada uno de ellos” (Borsani, 2011:17). En este sentido entendemos la subjetividad como la particular forma en que los sujetos perciben el mundo y a partir de la cual interactúan en él.

4.1 La propuesta. Hacia la construcción de la comunidad.

Partiendo de la idea de que el aprendizaje cooperativo es un elemento necesario para favorecer la inclusión, el taller que se diseñó, se basó en la primera fase de la conformación una comunidad de aprendizaje, esta etapa, corresponde a la sensibilización, para que como equipo de docentes comenzáramos a establecer los puentes que nos permitan trabajar como una unidad, dejando de lado el individualismo.

La planeación se basó en el principio pedagógico: favorecer la inclusión para atender la diversidad (Plan de estudios 2011). Para poder iniciar con este proyecto fue necesario trabajar en dos vertientes: sensibilizar al equipo de profesores respecto a lo que son las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, y sus estrategias; así como lo que implica generar estrategias de atención a la diversidad, dentro de las aulas, relacionando así el aprendizaje cooperativo como una herramienta que permite dar atención a la diversidad. Por otra parte se requirió de la cooperación del directivo, identificando que el Consejo Técnico Escolar, como espacio curricular, según SEP (2012), tiene cuatro funciones: la revisión de planes y programas, la revisión de métodos de enseñanza, la capacitación del personal, así como la evaluación de programa. En este sentido la propuesta respondía a la capacitación del personal así como la revisión de métodos de enseñanza, por tanto, es posible abordar la temática planteada en el taller a la par de los aspectos que la coordinación sectorial de educación preescolar solicita para cada Consejo Técnico Escolar

Si tomamos en cuenta que la función del docente de apoyo psicopedagógico según Notó (2000) es la de ser un soporte al docente para contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas, este taller proporciona elementos para que el jardín de niños desarrolle dichas prácticas, mientras se va conformando como una comunidad de aprendizaje.

Durante la aplicación se pueden apreciar cuatro fases:

- La sensibilización: Con la que se pretende, que los participantes se percaten de que las diferencias no sólo existen en los alumnos o que sólo los niños y niñas tienen el derecho a ser considerados diversos, sino que también los profesores somos diversos, somos sujetos con características propias, capacidades y cualidades. En este sentido el reconocimiento de las fortalezas y debilidades como equipo permitirá el acopio de insumos, para el trabajo en la conformación de la comunidad de aprendizaje.
- Presentación del proyecto: Donde se plantea la intención de la conformación de la comunidad de aprendizaje y las competencias docentes a desarrollar. Así se busca incidir en la identificación de la escuela como comunidad, para posteriormente buscar la sensibilización hacia la comunidad de aprendizaje.
- Identificación de situaciones: En esta fase, se persigue que como escuela se replantee la misión y visión del plantel, no como un requisito administrativo más, sino como un aspecto que nos vincula como comunidad educativa. En este sentido se busca que el diálogo sea una herramienta básica y fundamental para la transformación de prácticas anquilosadas, en el reconocimiento de la cultura institucional que nos caracteriza. Dando paso a visualizarnos como una escuela inclusiva o no, comenzando por, si los mismos docentes nos sentimos incluidos o nos sentimos parte del equipo de trabajo.
- Evaluación: En la que se busca reflexionar sobre el proceso de sensibilización hacia la comunidad de aprendizaje y su impacto en la práctica docente apoyado en la identificación de las competencias docentes que se favorecieron.

Para iniciar con el trabajo se requirió la conformación de binas, partiendo de los equipos que ya se han formado de manera interna por empatía y posteriormente tratando de romper con círculos viciosos, trabajar con binas pero por grados, necesidades comunes, intereses, etc. Con esta propuesta se pretendió fortalecer las competencias docentes que plantea Perrenoud (2004) así como los estándares docentes y competencias específicas del proyecto como se puede ver en la tabla No. 6.

Tabla No. 6
Competencias docentes a desarrollar

Competencias docentes	Estándares Docentes	Competencias específicas del proyecto
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase.</p> <p>Practicar con el apoyo integrado, trabar con alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre los alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua</p>	<p>Implementar una planeación que dé respuesta a las necesidades de su grupo.</p>
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.	Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	Diseñar un sistema de evaluación a partir de las características de sus alumnos.
Trabajar en equipo	<p>Impulsar el equipo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>	Elaborar un mecanismo de seguimiento que permita identificar las potencialidades de los niños y las niñas de su grupo independientemente de sus características.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión</p>	
Organizar la propia formación continua	<p>Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.</p> <p>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros</p>	

Fuente: 2 primeras columnas Perrenoud, 2004:10
Tercera columna: Elaboración propia

Las sesiones realizadas fueron ocho, divididas en cuatro etapas con propósitos específicos en cada una de ellas como se puede apreciar en la tabla No. 7

Tabla No. 7
Estructura del Taller

Fase Sensibilización "Seamos una comunidad de aprendizaje que dé atención a la diversidad"				
Fase	Sesión	Propósito	Técnicas Empleadas	Actividades
S E N S I B I L I Z A C I O N	1 Conformación del equipo en reconocimiento de la diversidad. ¿Quiénes somos?	Identificar las características de los integrantes, y cómo estas proporcionan elementos para la conformación del proyecto de escuela.	La entrevista Mundo de colores	Video Happye Fit el pingüino. Caricias escritas ¿Cómo estamos dando respuesta a la diversidad de nuestros alumnos?
	2 Reconocimiento de estilos y ritmos de enseñanza y aprendizaje.	Identificar la cooperación como elemento sustancial del trabajo al interior de las escuelas	La Maleta Mis profesiones preferidas Entrevista	Resolución de cuestionario sobre los estilos de aprendizaje y docencia Lectura: Pujolás, Perú (2004). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes.
	3 Explicación general del proyecto. La comunidad de aprendizaje.	Propiciar el acercamiento teórico-práctico sobre las comunidades de aprendizaje, como medio de atención a la diversidad. Identificar las competencias docentes a favorecer	Folio giratorio La maleta La entrevista Saco de Dudas	¿Qué es una comunidad de aprendizaje? Lluvia de ideas. Juego de palabras Lectura: La comunidad de aprendizaje y aprendizaje cooperativo.(Ferreiro y Espino, 2009:57) Lectura: Comunidades de aprendizaje: una
E L P R O Y E C T O				

IDENTIFICACION DE SITUACIONES				<p>escuela en la sociedad de la información para todas las personas de Elboj Carmen, 2002:73)</p> <p>Lectura: diez Nuevas competencias para enseñar. Introducción. Philippe Perrenoud</p>
	4	Identificar la Misión y visión de la escuela como encuadre para rescatar la organización interna del plantel.	<p>La maleta</p> <p>Lápices al centro</p>	<p>¿Cuál es nuestra misión? Juego de palabras.</p> <p>¿Y la visión qué?</p>
	5	Reflexionar sobre la postura de los integrantes del equipo para la solución de problemáticas específicas. (reconocimiento de la cultura escolar)	<p>La maleta</p> <p>La entrevista</p>	<p>¿Por qué soy maestra? Juego de palabras</p> <p>Lectura: Dimensiones de la práctica docente. (Fierro, Fortoul, Rosas, 2010:29)</p> <p>Técnica el número</p> <p>Un rompecabezas llamado escuela. Formación de la imagen de la escuela, por medio de preguntas en torno a la práctica que se realiza en el plantel.</p>
	6	Identificar las características del enfoque inclusivo y su contraste con la integración educativa.	<p>La maleta</p> <p>La entrevista</p>	<p>Aplicación de cuestionario 2 INDEX. Indicadores adaptados para la inclusión.</p> <p>Aplicación de Grupo Nominal: Inclusión</p> <p>Lectura Las diferencias individuales. (UNESCO, 2000:11)</p>

E V A L U A C I O N				Lectura hacia una educación inclusiva. (UNESCO, 2000:20) Caricias escritas Elaboración de un plan de trabajo que atienda la diversidad
	7 La propuesta	Conocer las metodologías que facilitan la atención a la diversidad.	La maleta	Lectura: Algunos modelos organizativos facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos de los agrupamientos flexibles (López, 2001:11) Narrativa de una experiencia exitosa.
	8 Evaluación	Reflexionar sobre el proceso de conformación de la comunidad de aprendizaje y su impacto en la práctica docente.	La maleta	Aplicación de cuestionario sobre competencias docentes Narrativa: Mi proceso de construcción. (Autoevaluación)

Fuente: Elaboración propia

Durante la aplicación del proyecto se pudieron percibir dos momentos importantes:

El primero, en el que se comienza a intervenir sin una intención clara para las docentes, ya que no se les presenta el proyecto como tal, ello en gran medida por temor a predisposiciones por parte del equipo, sin embargo, me pude percatar que era más mi temor, es importante mencionar que en ese primer momento, se coincidió con el cierre de ciclo escolar, el grupo de docentes estaba muy presionado por las evaluaciones y entregas finales, lo que no favoreció la implementación, si bien se llevaron a cabo actividades propias del proyecto, no se pudo percibir mayor impacto en las profesoras. Por otra parte, cuando iniciamos nuevamente el ciclo escolar se vislumbró un cambio favorable no solo para la aplicación sino para la dinámica del equipo y es a lo que llamo el segundo

momento, en el que las docentes se notan más dispuestas, además de que presento mis intenciones como aplicadora y el propósito del proyecto, lo que me abrió mayores posibilidades de acción y sensibilización con las compañeras.

Un logro importante fue, que el grupo de docentes comenzó a visualizar la necesidad de conformarse como equipo, más allá de la entrega de comisiones para un proyecto general desarticulado o de hacer lo que a cada quien le corresponde, pero sin evaluar la importancia que tiene la suma de esfuerzos, con una misma intención que propicien el aprendizaje cooperativo. Se percataron de que el trabajo fraccionado, se convierte en un trabajo administrativo, que no les repercute en su enseñanza y sobre todo en el desarrollo de competencias en los niños y niñas, y que contrariamente, quita tiempo, pues se cumple sólo por cumplir.

Otro logro, gira en torno al reconocimiento de las capacidades de los compañeros para el trabajo en colegiado. Cabe mencionar que respecto a esta situación fue posible observar el lado humano de las docentes, donde cada uno le dice al compañero lo que aprecia de este como persona y como profesional, además de solicitarle cambios a nivel de la práctica profesional que pueden favorecer el desempeño del equipo. Se hizo hincapié en la madurez que puede mostrar el equipo para llegar al reconocimiento de las áreas a fortalecer.

Esta fue una situación un tanto inquietante, podría decirse que no es común reconocer los propios errores, lo que se expresa con frecuencia con la frase: “a quién le gusta que le digan sus defectos”, pero el punto importante aquí, es que hay situaciones sabidas por todo el equipo que afectan su desempeño y que nadie se atrevía a mencionar por temor a la confrontación, pero que eran necesarios de expresar para mejorar como equipo y del funcionamiento de la escuela. Así, el avance significativo fue una visión profesional del compañero, evitar los comentarios de pasillo para hacer explícitas las necesidades que nos afectan mutuamente.

Ahora bien, respecto a la inclusión se logró percibir que esta no sólo hace referencia a los alumnos, sino que también trastoca a los docentes que laboran en las escuelas, esto es ¿cómo pedirle al docente que valore las capacidades de sus estudiantes si no valora las

suyas propias y las de sus compañeros? Esa es la puesta que se hace con este trabajo, que se plantee un proyecto de autoformación docente que primero mire a los profesores y sus relaciones para posteriormente trabajar con los alumnos.

Con los elementos anteriores se aprecia un cambio de actitud del equipo hacia el compañero, se empieza a reconocer las alianzas que existen a nivel de amistad y cómo estas favorecen el desempeño del grupo, este cambio de actitud nos llevó a reconocer que existen formas de ejercer la violencia entre compañeros y estudiantes, sin caer necesariamente en golpes o agresiones físicas, sino que existen formas de violencia pasiva, como retirarle la palabra a alguien, ponerle apodos, no considerando o minimizando sus opiniones, el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad, a esto se le denomina violencia simbólica¹¹ que puede generar procesos de exclusión y que se llevan al aula con los niños y niñas, después de haber sido violentados como profesores.

Como vemos esto tiende a generar que las formas de violencia se justifiquen o se vean de manera natural o cotidiana dentro de las escuelas, dejándose de lado que la exclusión que se comienza a gestar es una de las formas más sutiles de ser violentos al interior de los centros escolares.

Ahora bien, considerando que una comunidad de aprendizaje no se conforma en un periodo corto de tiempo y para dar respuesta a lo programado en este proyecto, como se había mencionado anteriormente, se trabajó sobre la fase: Sensibilización; así que fue necesario priorizar el primer ámbito de intervención, presentado en párrafos anteriores, “la cohesión de grupo”, pues se requiere propiciar una relación estrecha de compañerismo y de lazos afectivos que permitan al equipo relacionarse para satisfacer sus necesidades, generando una interdependencia positiva, en la que el beneficio de uno es el beneficio de todos los miembros del equipo.

¹¹ De acuerdo con Bordieu, (1999) La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural

Se utilizaron en un primer momento, técnicas correspondientes al primer ámbito, identificadas como simples, para fomentar y aprovechar la participación equitativa del equipo docente. Ello no quiere decir que no se consideraron los otros ámbitos (Ver tabla No. 8).

Tabla No. 8
Técnicas del aprendizaje cooperativo empleadas

Técnica	Descripción	Propósito
Ámbito de Intervención A. Cohesión de grupo		
La entrevista	Se organiza al grupo en parejas al azar. Consta de tres fases. En la primera los docentes 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 miembro escribe una frase que describa las características básicas de su socio, se la comunican mutuamente y se la corrigen si se cree oportuno. Como tercera parte se lee al grupo la frase que ha escrito.	Favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo
La maleta	En una maleta se colocan objetos que describen la personalidad de algún miembro del equipo, el cual expondrá a los compañeros el significado de dichas pertenencias, en sesiones diferentes cada miembro tendrá que llevar su maleta para exponer.	
Mis profesiones preferidas	Cada miembro expresa en plenaria tres profesiones que hubieran seleccionado de no ser docentes, los integrantes analizarán las características de cada profesión bajo los siguientes criterios: ¿En qué consiste? ¿Para hacer lo que tiene que hacer se necesitan de otras personas? ¿De la misma profesión o de otras? ¿Es conveniente que sepan trabajar en equipo? ¿Alguien los enseñó a trabajar en equipo?	Identificar la importancia del trabajo en equipo
Mundo de colores	Cada participante se coloca de espaldas a la pared con los ojos cerrados, posteriormente se adhiere una etiqueta de color en la frente, repitiendo los colores para formar equipos, pero de modo que no puedan ver el color asignado. A un miembro se asigna una etiqueta completamente diferente que sólo lleva él. Seguidamente se les pide que abran los ojos y se conformen en equipos en dos minutos sin dar otra indicación. Se observan las reacciones del grupo y del compañero en solitario. Se cierra la actividad despegando sus etiquetas de la frente y comentando cómo se sintieron	Sensibilizar al equipo para trabajar de forma cooperativa.

<p>Grupo Nominal</p>	<p>Se presenta un tema o problemática sobre el cual centrar la atención del equipo. Se permite a cada participante escribir sus propuestas, sugerencias o dudas sobre el tema planteado. Posteriormente cada integrante verbaliza sólo una de sus ideas, que el facilitador irá registrando en el pizarrón, una vez que ha pasado todo el equipo se expresan las siguientes ideas, hasta terminar las vueltas necesarias. Una vez hecho esto, se leen todas y se aclaran dudas sobre las aportaciones, asignándole una letra en orden alfabético al listado, después cada integrante pasa al pizarrón y jerarquiza las aportaciones con un número, puntuando con uno a la que considera más importante, con dos a la segunda y así sucesivamente. Se suman las puntuaciones otorgadas a cada idea, de este modo se puede considerar cuál es la más valorada por el equipo. Esto permitirá centrar la atención del grupo en una problemática específica.</p>	<p>Fomentar el debate y el consenso en la toma de decisiones</p>
<p>Ámbito de Intervención B. El trabajo en equipo como recurso</p>		
<p>Lápices al centro</p>	<p>Se trabaja en equipo y se otorga a cada miembro una hoja con preguntas o ejercicios sobre el tema trabajado, cada miembro se hace cargo de una pregunta (debe leerla en voz alta y asegurarse de que todos sus compañeros aporten información y expresan su opinión) Cuando un integrante lee su pregunta y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan al centro para indicar que en ese momento sólo se puede hablar y escuchar. Cuando se tiene clara la idea se toman los lápices y se escribe, en ese momento no se puede hablar sólo escribir. Así se continúa resolviendo cada una de las preguntas o ejercicios.</p>	
<p>El número</p>	<p>El facilitador asigna una tarea a realizar para todo el colegiado que deben resolver por equipos. Cada miembro tiene un número, asignado, una vez agotado el tiempo el facilitador extrae de una bolsa un número al azar, la persona que tiene el número seleccionado deberá explicar ante todos el resultado de la tarea. Cabe mencionar que este trabajo puede realizarse en conjunto con la técnica anterior y la respuesta correcta debe ser de dominio de todo el equipo.</p>	<p>Generar la necesidad de colaborar y apoyarse entre los miembros del equipo</p>
<p>Folio Giratorio</p>	<p>Se asigna una redacción a realizar al equipo y un miembro del mismo comienza a escribir su aportación en un folio giratorio cuando concluye el tiempo se pasa el turno al compañero de al lado para que escriba su parte de la tarea en el folio siguiendo la secuencia, hasta que todos han participado, los demás miembros deben de estar al pendiente para corregir si es necesario. Todo el equipo, no sólo cada uno sólo de su parte, es responsable de lo que se ha escrito.</p>	
<p>Juego de Palabras</p>	<p>Esta técnica es similar a la anterior pero con ella se pretende armar una frase a partir de palabras clave presentadas por el facilitador, los miembros del equipo deben conformar una frase y exponerla, sin embargo, se da inicio a la presentación con un miembro al azar, los subsecuentes compañeros del equipo pueden completarla, corregirla o matizarla. Las frases o las ideas construidas por los equipos representan una síntesis de todo el tema.</p>	

Saco de dudas	Cada miembro escribe una duda sobre un tema abordado en un hoja con su nombre, la expone al resto del equipo por si alguien puede responderle, lo haga, si dentro del mismo equipo no se logra responder la duda, se coloca en una bolsa, Posteriormente se sacan las dudas y se leen solicitando la participación de todo el grupo para resolverlas.	
---------------	---	--

Fuente: Pujolás (2009)

Con las técnicas, de primer ámbito, se propone el reconocimiento de las características de cada uno de los miembros del equipo, con el fin de identificarnos como sujetos diversos, no sólo como docentes sino como personas, que tienen inquietudes, gustos, y formas de ser, lo cual se traslada a la práctica transformándose en un estilo de docencia. Posteriormente con las técnicas asociadas al ámbito de intervención B) que tienden a ser más complejas, y que también son conocidas como estructuras cooperativas, se comienza a fortalecer el trabajo en equipo, nos permiten obtener la información necesaria o puntos de vista sobre la problemática presentada en el plantel, de modo que se facilite la participación de todos, evitando los protagonismos.

Con la participación de todos se jerarquizan las ideas expuestas y se trabaja sobre ellas. Cabe recordar que esta forma de trabajo es utilizada con estudiantes dentro de un aula, pero para los fines de esta investigación, se emplean con los docentes del plantel, esto comenzará a generar, una participación igualitaria ya que, es indispensable escuchar todas las voces, por lo que cada necesidad expresada será reconocida en un nivel de importancia personal y grupal, esto nos llevará a la interdependencia positiva, pues se identifica que las necesidades de alguno de los miembros forma parte también de las necesidades del colegiado o de la institución. Esto nos hace pensar que para lograr el éxito individual, es necesario que cada uno de los miembros del equipo se sienta ligado a los otros participantes.

Por otra parte, para dar respuesta a las necesidades detectadas en torno a la atención a la diversidad, se considera el uso de la técnica “comisiones de apoyo” de forma permanente para intervenir como DAP, identificando situaciones específicas de trabajo al interior de las aulas el equipo de docentes puede reunirse para dar soporte al miembro que se encuentra en conflicto, ello requiere de reuniones periódicas para determinar de qué manera se puede dar más apoyo mutuo. Así la escuela comienza a convertirse como refiere Pujolás

(2009:46) “En una comunidad de aprendizaje más acogedora”. Vemos entonces que comienza a cumplirse otro de los principios del aprendizaje cooperativo, la participación simultánea, en la que se divide al equipo en pequeñas grupos y que se rolan periódicamente para que participen unos con otros.

Así, con la propuesta de trabajo, que se presenta se pretende que los docentes logren establecer vínculos que nos lleven a transformar nuestra práctica, visualizarnos más que como simples ejecutores de contenidos pedagógicos, pensar en ello nos permitirá rebasar las fronteras de las aulas, que tan fuertemente son defendidas por docentes individualistas, esta forma de concebir las relaciones de aprendizaje en la escuela genera entonces la necesidad de reconocer las diferencias también entre los profesores. Muchas escuelas de hoy se han convertido en campos de batalla, se pide a los estudiantes que convivan, se relacionen y respeten las diferencias cuando no reconocemos las propias entre docentes, tendemos a juzgar al compañero de al lado sin conocerlo o sin darnos la oportunidad de aprender de él o de entablar comunicación. En muchas escuelas los docentes han sido lanzados al exilio de sus aulas llenos de tareas administrativas y problemáticas específicas de trabajo con los alumnos, sin poder socializar las inquietudes, éxitos o fracasos; ¿por qué no promover lo que tanto predicamos con los alumnos?

Este tránsito hacia la mediación de la enseñanza, transforma al docente en un mediador “un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos” (Tébar, 2009:20). Centrando su atención en los procesos de aprendizaje más que de enseñanza. Este tipo de respuesta ante las diferencias es lo que caracteriza al aula diversificada. Los maestros de apoyo, que es la función que desempeño, entonces, nos posicionaremos como conciliadores de procesos educativos, entre los docentes y el currículum, para impactar el aprendizaje de los alumnos.

4.2 Narrativa de la experiencia pedagógica

En el presente apartado, el lector podrá encontrar el análisis de la propuesta de intervención que se realizó, como resultado de sus estudios de la maestría en Educación Básica con línea terminal en Integración en Inclusión Educativa, dicha propuesta considera la sensibilización para la conformación de una comunidad de aprendizaje en el jardín de

niños, que dé atención a la diversidad; aquí se pueden encontrar los aspectos más relevantes respecto a la intervención y los resultados obtenidos, pero más allá que la simple rendición de cuentas, se les presenta la autoreflexión sobre la construcción de mi ser docente, cómo a través de los años se fueron introyectando formas de actuar, ser y hacer de diversos profesores que fueron marcando la vida del estudiante y cómo se recrean para entender la práctica que hoy desempeño.

En este sentido, la narrativa de los eventos sucedidos en el ámbito escolar, permitió recrear escenarios que dieron vida a distintos actores que como menciona Vargas (2010) permitió dar sentido y significado a lo que los docentes ponemos en juego cuando nos enfrentamos al trabajo al interior de las aulas. Se ve así, que la narrativa es una estrategia de indagación- acción pedagógica que:

Pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas (Suarez, 2010:3).

Los maestros escribimos mucho, pero poco reflexionamos al respecto, escribimos para hacer planes, evaluaciones, diagnósticos, etc.; en las escuelas motivos sobran para escribir, pero con pocas intenciones significativas directas en la práctica, sólo se escribe para entregar a la autoridad inmediata lo solicitado.

La narrativa nos ofrece la oportunidad de resignificar la práctica y dar sentido a lo que hacemos o dejamos de hacer, a las interacciones vividas en el espacio áulico e institucional, como una forma de construir la realidad y ordenar las experiencias.

Hace 12 años que soy educadora, estudié la Licenciatura en Educación Preescolar en la generación 1995-1999 en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, ubicada en el Distrito Federal. Desde que era niña recuerdo haber querido ser maestra, porque me gusta enseñar, sin embargo, tenía algo muy claro “No ser maestra de primaria”; esto se debió a que durante el tiempo que estudié la primaria, recuerdo haber tenido algunas dificultades, porque siempre fui muy inquieta y despistada, por lo que recibía constantes llamadas de atención por parte de mis profesores o el típico y tan temido “sellito de periquito” en mi cuaderno. Aún recuerdo haber recibido golpes con el borrador

o con el gis por no guardar silencio cuando la maestra lo solicitaba o por moverme de mi lugar, entonces la maestra aventaba desde su escritorio lo primero que tenía a la mano.

No recuerdo en qué grado sucedió esto, tal vez mi mente lo borró intencionalmente, pero es el recuerdo más fuerte que tengo de mi educación primaria. Al tener dificultad con la disciplina, aunque hacía buenas tareas y me esmeraba por concluir las, éstas siempre tenían un punto menos por conducta, ya que me distraía con mucha facilidad y me costaba trabajo mantenerme quieta en mi lugar, mis maestros no se percataron que era buena para los deportes y la actividad física, desafortunadamente, este tipo de actividades no eran acordes con la forma de trabajo en mi escuela. En aquel entonces el concepto de disciplina giraba en torno a que los niños y niñas debían mantenerse quietos y callados, listos para aprender lo que el docente indicaba sin cuestionarle, lo que para mí era realmente difícil de hacer.

El plan de estudios de aquel entonces demandaba el cumplimiento de propósitos específicos y cuya metodología de enseñanza se centraba en la adquisición de conocimientos, la escuela tenía la tarea de preparar intelectual y moralmente a los alumnos para asumir su posición en la sociedad y que éstos respondieran a los intereses de la misma, desde este punto de vista la escuela, es el medio de transformación ideológica y cultural cuyo propósito es formar a los jóvenes, enseñarles los valores y la ética prevalecientes, así como educarlos en las conductas de la comunidad.

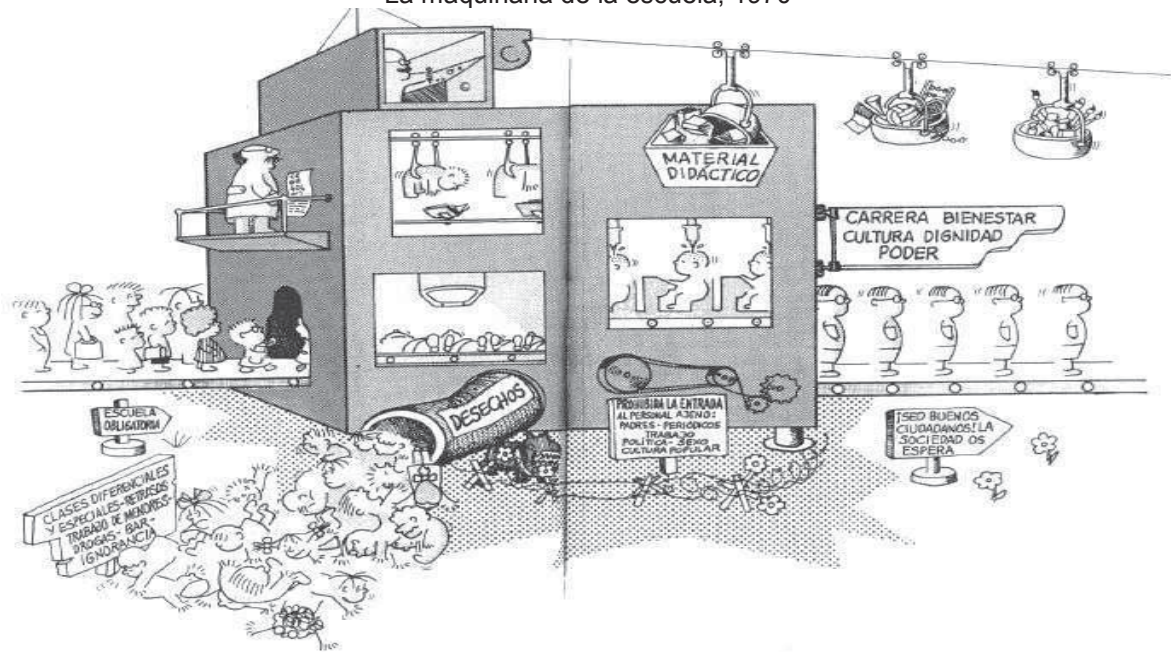
Desde esta perspectiva, el profesor era el centro en el proceso de enseñanza y la fuente del conocimiento, por ello el alumno tenía que acatar lo que desde la visión del maestro era lo adecuado para él. Así, como refiere Tomlinson (2003) es el maestro quien resuelve los problemas, da las pautas generales de calificación y dirige la trayectoria del alumno.

Bajo esta línea hay quienes consideran que la escuela es un aparato reproductor de las relaciones sociales de poder, lo cual se puede apreciar en lo siguiente:

La escuela está organizada para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador. Así en la escuela se reproducen las relaciones sociales de producción, un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al alumno de lo que produce o de lo que debe aprender como incentivo en un sistema de premios (Bowles y Gintis, en Fernández, 2009:14).

En este sentido se podría decir, que también se aplica un sistema de castigos, viéndose que la educación tiende a centrarse en el orden y la autoridad y quien no se ajusta a dicho sistema es considerado un inadaptado social. Lo anterior se puede ver reflejado en la imagen No. 1.

Imagen No 1.
"La maquinaria de la escuela, 1970"



Fuente: Tonucci, 1983

Como se puede apreciar en la ilustración los estudiantes que no se uniforman según el proceso educativo, son desechados por la escuela y vistos como residuos o sujetos incapaces de integrarse socialmente.

Debido a este referente disciplinario en mi educación primaria, fue que me decidí por ser maestra de preescolar y aunque recuerdo poco de mi educación en ese nivel, mis memorias tienen que ver con amigos, juegos, movimiento y música en la escuela.

Desde que me gradué y fui titular de un grupo, tuve la inquietud de seguirme formando para poder intervenir en mi aula, me considero una persona dinámica y activa, sin embargo, el primer año que trabajé como educadora fue un choque terrible con la realidad, para la que considero, la escuela no me había preparado al haber sido cobijada por mis profesores.

Me integré a una escuela conformada por 6 grupos, en la que la tradición era que “la nueva” se encargaba del grupo de primer año conformado por niños y niñas de 3 años, debo admitir, que durante mi formación, nunca había practicado con un grupo así, aunque claro, durante mis años de escuela era una gran ventaja, por tanto, me integraba a practicar con niños, que en su mayoría conocían el ritmo de trabajo de la escuela y finalmente estaban adaptados.

Entonces, me topé con un grupo que lloraba con mucha facilidad y bastante dependiente, debido a que los niños de nuevo ingreso en el nivel preescolar, principalmente, los de primer grado, se caracterizan por haber desarrollado poca autonomía, más aún si no han recibido la estimulación necesaria en el hogar, esto conlleva que muchos de ellos se muestren inseguros ante la nueva experiencia de la escuela.

En particular conocí, a quien llamaremos Mixtli, (para conservar el anonimato). Un niño que, desde mi perspectiva no se comunicaba en lo más mínimo, ya que no utilizaba un lenguaje oral articulado. Para expresarse se valía de algunas vocalizaciones, apoyado en señas o sonidos onomatopéyicos, además de que “todo” el día lloraba o gritaba por alguna situación que le causara conflicto, miedo o ansiedad, en situaciones tan sencillas como cambio de área o materiales, también se me escapaba del salón y por salir de mi aula para integrarlo, el resto del grupo salía corriendo atrás de mí.

En aquel entonces, no reconocía que la forma de comunicación de ese pequeño era por medio de llanto o gritos, no contaba con un lenguaje articulado que le permitiera expresar sus necesidades, sin embargo, era capaz de comprender indicaciones y realizar actividades, aunque para mí era frustrante, debido a que por una parte tenía que propiciar la integración de aquel niño a las actividades, además de no poder entender qué era lo que necesitaba, y por otra parte el resto del grupo, que aunque se fue adaptando, no sabía cómo trabajar con él y por supuesto desde mi punto de vista Mixtli, se encargaba de alterar a todo el grupo. Debo admitir y es la primera vez que lo hago, que me estaba convirtiendo en una maestra maltratadora, por ignorar las necesidades y características de mi alumno, por no buscar la forma de comunicarme con él, porque le gritaba para que se callara (aunque cabe mencionar que no funcionaba), porque deseaba que faltara y no volviera nunca más a mi salón, porque le decía a los niños “...no le hablen hasta que se

calle” y como por supuesto esto no sucedía, el grupo motivado por mi actitud, comenzó a rechazarlo.

Hoy día me doy cuenta de que mi actuar tenía un referente, como plantea Esteve (2003) en la aventura de ser maestro, los docentes contamos con saberes previos a partir de nuestra experiencia de lo que es ser maestro y a pesar de nuestra formación como docentes, al entrar en conflicto con la realidad nos topamos con que ya se es un profesor y no un estudiante. La perspectiva cambia y el ideal de maestro que hemos construido y los referentes de profesores que han transitado en nuestra formación convergen, tratándose de recuperar aquello que desde nuestra perspectiva un maestro debe ser y hacer.

Siguiendo esta línea, surge para el maestro un problema que causa mucha ansiedad, la disciplina. “En realidad, es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores” (Esteve, 2003:4). Tenemos, entonces, que percibimos al buen maestro como aquel que tiene un adecuado control del grupo. Esto lleva identificar dos extremos en la disciplina del profesor novato, que van desde la indefensión hasta respuestas agresivas, así se visualiza que para poder enseñar no sólo es necesario dominar una asignatura, o como en este caso, los contenidos del nivel preescolar, sino que, es necesario dedicar tiempo a otros aspectos, como lo son definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal.

La disciplina es inherente a las estructuras de poder. Dice Foucault que la disciplina es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos. A menudo somos tan simples que confundimos la disciplina con un sistema de normas y sanciones (o castigos) cuando la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil. Está presente en la manera de organizar el tiempo, dividir a los alumnos [...] de evaluar. (Casamayor, Antúnez, Armejach, Checa, Giné, Guitart, Notó, Rodón, Uranga, Viña: 1999:6)

Hoy día entendemos que, la disciplina tiene que ver con fijar límites a la conducta y establecer las reglas que nos permitan la convivencia armónica, a demás de que nos ayuda a darle orden y estructura al pensamiento y comportamiento, la disciplina, permite formar hábitos para establecer rutinas sintiéndonos más seguros en un marco que guía nuestro actuar. Contrariamente la idea de que la disciplina es un simple conjunto de normas y sanciones, encuadra el proceder del docente en una educación tradicional,

educación con la que muchos fuimos formados lo que, nos lleva a pensar que tendemos a reproducir patrones; eso comenzaba a suceder entre Mixtli y yo, creo que en su momento, yo fui como él para mi maestra de primaria, quien al no saber cómo trabajar con una niña que requería de constante movimiento y al no saber cómo controlarme acudía a la violencia. Al darme cuenta no sólo de esta situación y de identificar mi actitud con los niños del grupo, sino al sentirme frustrada en el ejercicio de mi profesión estuve a punto de renunciar a la docencia.

Recuerdo claramente que le pedí perdón a mi mamá por todo el tiempo, dinero y esfuerzo que invirtió en mí, estaba yo dispuesta a trabajar de lo que encontrara, pero nunca más de maestra. Las sabias palabras de mi madre fueron “lee, revisa qué tienes que hacer, acércate a alguien”. Esta situación me motivó a estudiar la especialidad en problemas de lenguaje en la Normal de Especialización, donde comencé a escuchar por primera vez en mi vida sobre integración educativa, cuyos fundamentos filosóficos, refiere García (2000) son la normalización, el respeto a las diferencias, los derechos humanos, y la escuela para todos, con la que se considera que, toda persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, así se plantea la necesidad de dar apertura en las escuelas a todos los alumnos, independientemente de sus características, principalmente a aquellos que presentan alguna discapacidad, ello se puede ver reflejado en el artículo 41 de la Ley general de Educación (1994).

Es con esta tendencia que mi formación continúa, comienzo a adentrarme en un mundo que me era desconocido como profesora, visualizaba al niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como lo era el caso de Mixtli, como un niño “problema” comienzo entonces a percibir a Mixtli de forma diferente, como un niño que al presentar NEE “tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o recursos diferentes” (García, 2000:49) Esto implica que los recursos que se destinen no necesariamente tienen que ser materiales, la asesoría y acompañamiento a los profesores también es un recurso para atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Mientras cursaba la especialidad comencé a comprender mejor a ese pequeñito, desde la perspectiva de la integración educativa, y a su vez comprendí que dichas necesidades

surgían también a partir de la dinámica que estaba estableciendo con él, esto es la falta de comunicación, el distanciamiento y resistencia que sentía al momento de trabajar con el menor.

A pesar de que en el jardín de niños en el que trabajaba se contaba con especialista del **Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar, (C.A.P.E.P.)** (que es la función que hoy desempeño), que era el encargado de apoyar a niños como Mixtli y de orientar a las docentes sobre el proceso de integración, cabe mencionar que nunca recibí orientación sobre cómo trabajar con él o cómo responder a las necesidades de mi grupo. Durante ese tiempo me sentía sola.

Ese pequeño concluyó el ciclo escolar a la par que yo estudiaba la especialidad, reconozco que fue tarde para los dos, intenté implementar algunas estrategias de comunicación con él, pero primero tenía que lograr empatizar con este niño al que había lastimado tanto.

Al tercer año de servicio y habiendo terminado mi especialidad se me presenta la oportunidad de cambiar de función y dejar el grupo para integrarme al equipo de C.A.P.E.P. Esta oportunidad me daba la posibilidad de apoyar a las maestras que pasaban por el mismo problema que yo había tenido.

Trabajar en C.A.P.E.P. cambió completamente mi perspectiva sobre el trabajo con los niños con NEE, y la integración educativa, que era el enfoque con el que se trabajaba en aquel entonces. Para ello el C.A.P.E.P. asignaba a una docente especialista a cada Jardín de Niños, quien se encargaba de canalizar a los alumnos a las diferentes especialidades con las que contaba el centro, como: lenguaje, psicomotricidad, aprendizaje y psicología, para recibir terapia y apoyar el desempeño de los niños posteriormente; además de trabajar con los padres de familia para sensibilizarlos sobre su participación en este proceso e involucrarlos en las actividades. Todo lo anterior con el respaldo del médico general adscrito al centro y el dentista quien apoyaba a la terapia de lenguaje. Este cambio implicó modificaciones en mi propia percepción cómo docente, si bien apenas lograba visualizarme como educadora, nuevamente tenía que resignificar mi trabajo ahora como “especialista”.

Fue un camino difícil, la primera limitante fue entender el funcionamiento del Centro, cuando pregunté ¿cómo se trabaja en C.A.P.E.P.? (Recordando que no tuve un buen modelo cuando era educadora) la respuesta fue: “cada maestra especialista trabaja diferente y tantas especialistas hay, como estilos de trabajo”. Me sentí peor, salí de un sistema en el que no tenía claro como trabajar, para integrarme en otro donde tampoco había claridad. Debido a que la línea de trabajo del C.A.P.E.P. se fue construyendo con el paso del tiempo por el mismo centro, sin una definición clara de la función que podía asumir la especialista de apoyo.

Así que me apegué a lo que había aprendido en la especialidad, no sólo en lo que a lenguaje se refería, sino a trabajar con el enfoque de la integración educativa. Ahora tenía una mirada diferente respecto a las oportunidades de participación de cada niño y su derecho a la educación. Fue necesario el acercamiento con mis compañeras especialistas que me permitiera comprender mi nueva función y desempeñar mejor mi nuevo trabajo.

Escribiendo esta narrativa me doy cuenta de cuán importante es que los docentes retomemos lo que acontece en el aula, esto nos permite resignificar lo que sucede dentro de ella con una actitud crítica, pero también resignificándonos a nosotros mismos:

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiadas por determinadas intenciones, parece- como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando hablan de sus clases- que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza (Bolívar, 2002:8).

La narrativa nos permite, analizar la práctica cotidiana, reconociendo desde sus formas más simples, expresiones del ser y deber ser docente. Así la narrativa se vuelve una herramienta que contribuye a comprender la práctica y al mismo tiempo transformarla.

Este es el punto medular de esta narrativa ya que, las **necesidades educativas individuales y culturales**, que dieron pauta a la intervención que aquí presento surge del interés, de cómo apoyar a las docentes, pero no desde la perspectiva de la poseedora de conocimientos, contrariamente a ellos como el enlace o vínculo que nos permita dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje. También soy educadora y viví dificultades dentro del aula que a mi parecer, pudieron tener diferentes resultados, si hubiese sido acompañada en ese proceso por las compañeras, autoridades o especialistas.

Desde la perspectiva de las autoridades educativas: “Responder a la diversidad en el aula pareciera cuestión de sentido común” (Tomlinson, 2003:19), sobre todo si se explica desde el discurso de los planes y programas de estudio, donde no se reconoce al docente también como sujeto diverso. Esto puede generar ciertas dificultades, pues el docente tiene que responder a la diversidad en el aula, pero se cuenta con escasas oportunidades de socialización de experiencias para ello.

Partiendo de la idea anterior, en muchas escuelas todavía se piensa que para hablar de inclusión sólo se necesita hacer adecuaciones al currículum, pero el enfoque inclusivo va más allá de permitir el simple acceso de los alumnos a la escuela o de hacer adaptaciones a la estructura física del edificio, ya que las maestras trabajamos con:

Alumnos con diferentes procedencias culturales y distintos niveles de dominio de conocimientos instrumentales; alumnos con distintas capacidades intelectuales y diferentes predisposiciones hacia el estudio; alumnos con capacidad para aprender más deprisa y otros que necesitan avanzar más despacio (Tomlinson, 2003:10).

Lo anterior implica un proyecto para la convivencia en el que los derechos de los alumnos sean respetados en un ambiente armónico que les permita desarrollar su potencialidades y de ello son encargados los docentes frente a grupo, estos conforman el último eslabón de la cadena y a quienes se les demanda el famoso “logro educativo”, porque yo viví ese otro lado de la historia, a mí se me demandaron avances y metas con un grupo con el que no sabía cómo trabajar y más que con el grupo, con ese niño a quien no sabía cómo tratar ni incluirlo.

Desde que trabajo en el CAPEP he tenido la oportunidad de conocer a diversos autores: como Tony Booth, Carlos Skliar, Silvia Schmelkes, entre otros autores más, por medio de congresos y encuentros educativos; en su proceso de construcción el C.A.P.E.P. ha buscado entender los cambios sociales que demandan una educación inclusiva, cabe mencionar que no contamos con una línea de acción definida que permita guiar nuestra intervención. Actualmente, el C.A.P.E.P. forma parte de educación preescolar y su historia ha implicado su propia construcción sin la intervención de una coordinación, como en el caso de las U.S.A.E.R., respecto a educación especial, por ello la carencia de los referentes teórico-metodológicos le ha impactado con las actuales modificaciones al currículum, como es el caso de la Reforma Integral a la Educación Básica, para no sólo

comprender el enfoque inclusivo, sino ser promotoras de la inclusión en las escuelas en las que laboramos.

Por lo anterior, se ha buscado el contacto directo con los autores mencionados por medio de jornadas educativas, en las que se han presentado en conferencias y se ha tratado de dar sustento a nuestra intervención; trabajar el reconocimiento del otro como parte de la diversidad, por ello me siento afortunada y comprometida a aplicar y encontrar las estrategias de intervención que me permitan propiciar un trato equitativo y justo a los estudiantes como parte del enfoque educativo inclusivo, esto es, entender la inclusión como una forma de dar respuesta a la diversidad de niños y niñas que día a día llegan a las escuelas, tenemos así que, cuando hablamos de inclusión no sólo nos referimos a los niños con discapacidad, “La Inclusión, está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Blanco 2006:5).

Vemos entonces, que si hablamos de acceso y participación de todos los alumnos ya somos promotores de inclusión siendo o no docentes de apoyo, sin embargo, fue necesario iniciar con identificar que, a pesar de que en los jardines de niños se cuenta con los llamados “especialistas”, se observa poca vinculación con las docentes y esto es algo que también me comenzó a suceder habiendo incluso reconocido que cuando yo era docente viví dicho distanciamiento por parte de la especialista que acudía a ese plantel, ¿Por qué? Si mi reclamo giraba en torno a esta soledad en la que las docentes somos poco acompañadas en el trabajo al interior de las aulas para responder a las necesidades de sus estudiantes. ¿Cómo ahora desde el papel de especialista no lograba trabajar en conjunto con las educadoras, si esta era mi principal motivación?

En este sentido los siguientes autores nos dicen que al momento en que los docentes entramos en contacto con las instituciones escolares, absorbemos los saberes y discursos propios del oficio así como sus costumbres.

Se imprime una dimensión colectiva al quehacer individual como las normas de comportamiento y de comunicación que en cada escuela se establecen entre colegas y autoridades y que forman parte de una cultura profesional; determinadas prácticas de enseñanza que el maestro asimila a partir del contacto con sus colegas y en su paso por distintas escuelas; costumbres, ritos y estilos de relación [...] (Fierro, Fortoul, Rosas, 2010:77).

Ahora me percato de que cuando era educadora, visualizaba mi problemática de diferente manera a cuando comienzo a trabajar como especialista, pues me impregné de la historicidad del CAPEP como institución.

Para analizar esta cuestión, es importante identificar que la intervención de los docentes de apoyo psicopedagógico ha cambiado con el paso de los años, a partir de diversas políticas educativas, sin embargo, en el caso del nivel preescolar el papel de dichos docentes se plantea a partir del surgimiento del CAPEP como una institución para atender a los niños que presentan alteraciones en su desarrollo y que no podían ser resueltas con recursos pedagógicos.

La posición que asume tiene un enfoque evidentemente clínico y en 1965, que es cuando surge el centro como laboratorio de psicotecnia, está visión es acorde a las necesidades del momento, la cuestión es, cómo esta perspectiva no ha cambiado con el paso de los años y no se logra compaginar el trabajo dentro de las aulas con el de los profesores especializados. Hoy día desde el enfoque inclusivo, uno de los propósitos del docente especializado es “promover los valores inclusivos en toda la comunidad educativa para dar respuesta a la diversidad de los niños y las niñas como una postura y actitud permanente” (SEP, 2007:7) pero cómo lograrlo si se continua privilegiando el enfoque clínico, no el pedagógico, lo que obstaculiza la vinculación con las docentes para dar atención a la diversidad del alumnado.

Cuando me posiciono como especialista tomo distancia, me alejo inmediatamente de la situación al interior del grupo, con el grupo y la docente titular, por ello cambiar la postura a Docente de Apoyo Psicopedagógico, gesta la posibilidad de establecer vínculos que permitan el trabajo en equipo.

Al identificar esta situación problemática, planteo **tres BAP** que se generan a partir de dicha situación:

- Falta de claridad por parte de las educadoras y del DAP de la función que tendría que desempeñar.

- La carencia de una línea metodológica que guíe la intervención del especialista, debido a que se va de un modelo de atención a otro indistintamente. Lo anterior parte de la poca definición en la intervención.
- La poca interacción entre el personal del CAPEP y el aula regular. Por tanto, se sigue trabajando con un enfoque clínico y desde esta perspectiva el alumno es el sujeto de la problemática y requiere un tratamiento aparte, generando así una intervención separada de las maestras de apoyo.

Este trabajo gira en torno a la última barrera detectada, considero, que a partir de establecer un lazo entre docentes de aula regular y de apoyo se puede generar una línea de intervención que al mismo tiempo permita clarificar la función del especialista.

Si les preguntamos a las educadoras del sector Azcapotzalco 2, (Ver anexo 3, Desde las educadoras) si conocen la función del DAP, 86 refieren que si y 3 no. Otra pregunta en cuestión fue ¿Conoces la diferencia entre BAP y NEE? 12 contestaron que si y 77 que no. ¿Han recibido apoyo del DAP? 82 contestaron si y 7 no. Como vemos se percibe cierta contradicción aparentemente se conoce la función actual del DAP pero se le sigue demandando el retirar a niños del grupo para darles terapia. Se sabe que se cuenta con un apoyo, pero no necesariamente qué demandar de él y en este sentido, también ha contribuido el DAP al no tener claridad en su línea de intervención.

Por otra parte si les preguntamos a las DAP (Ver anexo 2 desde las especialistas) si se vinculan al trabajo de los equipos de los jardines de niños se obtiene la siguiente información:

De 7 docentes encuestadas 5 plantean que sí existe vinculación entre el profesor de apoyo y las educadoras, mientras que 2 identifican que se encuentra en proceso (Ver anexo 2 desde las Especialistas):

Esta vinculación está en proceso, ya que en ocasiones trabajamos lo que consideramos que se necesita sin tomar en cuenta las necesidades de la educadora y el trabajo queda desvinculado, pero al trabajar lo que la maestra necesita o requiere apoyo y las necesidades de los niños y al trabajar o apoyar en la planeación, nuestra labor queda vinculada al trabajo de la docente (DAP1, C2, 2011-2012).

Lo interesante es cómo ambas posturas nos reflejan que el DAP se considera inmerso en el trabajo del equipo del jardín de niños pero las educadoras no conocen completamente su función. A partir de lo anterior, cabría cuestionarnos sobre, ¿cómo es que a pesar de trabajar en la misma coordinación, tanto educadoras como especialistas, es que hemos realizado el trabajo por separado o fragmentado? En este sentido como recordará el lector, en la problematización se plantea la evolución de la intervención de los docentes especialistas y su surgimiento a partir de la necesidad de atender a los alumnos preescolares con alteraciones en el desarrollo desde una perspectiva clínica, pues en 1965, que es el año de partida del centro de apoyo psicopedagógico de educación preescolar, en México no se contaba con servicios de salud que atendieran el rango de edad del nivel preescolar en cuanto a trastornos en el aprendizaje, mayor motivo para ser atendidos desde el enfoque médico en el CAPEP.

Así, las DAP siempre han sido vistas como ajenas al proceso educativo, aunque cabe mencionar que así se trabajaba desde aquellos inicios, los niños acudían a terapia para compensar sus deficiencias en otras escuelas o espacios. Por ello, podríamos pensar que los DAP con formación clínica no logran vincularse con las educadoras, pero también aquellas con formación pedagógica, a quienes además no las vislumbran como apoyos o miembros del equipo, se tiende a no considerarlas en juntas, en el otorgamiento de materiales, o en su implicación en las actividades colectivas; esto conlleva que se visualice al DAP muchas veces, como miembro aparte pero necesario para solventar problemáticas específicas con los niños, que puede ser visto como fiscalizador del trabajo docente, dejando a un lado que el punto de encuentro de ambas intervenciones es la calidad educativa desde la perspectiva de la equidad pedagógica.

Ahora bien qué pasa con aquellas especialistas que no tienen la formación clínica, si bien pueden mostrar mayor accesibilidad a la vinculación, la cultura institucional del CAPEP, nos ha llevado a reproducir patrones de intervención que tienen que ver con cómo nos visualizamos como especialistas dentro de la escuela.

A partir de estos planteamientos surgen las **preguntas de investigación**: ¿Cómo establecer vínculos de cooperación entre el especialista y el docente de aula regular para dar atención a la diversidad? ¿Qué factores promueven o inhiben los procesos de diálogo

dentro de la escuela? ¿Por qué una comunidad de aprendizaje combate las desigualdades sociales? ¿Cómo desde el proyecto escolar se puede gestar el aprendizaje cooperativo?

En este sentido, **el propósito** de esta intervención es sensibilizar al equipo de educadoras del jardín en el que laboro, respecto a la conformación de una comunidad de aprendizaje, que permita atender la diversidad y cuyo punto fundamental es la vinculación entre los profesores como proyecto de escuela para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Todo lo anterior considerando que la inclusión tiene que ver con cambios sustanciales el proceso educativo, es decir, no podemos comenzar a discursar la inclusión simplemente para responder a las exigencias de las autoridades y continuar reproduciendo prácticas de antaño que generen procesos de exclusión, actualmente se pretende propiciar experiencias nuevas con el alumnado en ámbitos de acción viejos y anquilosados, en los que sólo se visualizan experiencias huecas o vacías y reproduciendo patrones, como se plantea a continuación:

La inclusión educativa se refiere a cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, a la transformación de sus políticas y prácticas educativas. Pero estos cambios se producen fundamentalmente motivados por unos determinados valores y expectativas, y son conseguidos a través de procesos de colaboración y participación de la comunidad escolar (Fernández, 2009:29)

Considerando lo anterior se realiza **una propuesta de intervención** basada en la metodología de la investigación acción planteada por Latorre (2003) como una indagación de la propia práctica del profesorado con el fin de mejorarla, comprenderla y mejorar el contexto donde esta sucede. Pensar en el análisis de la práctica desde su interior como elemento sustancial de la investigación, apuesta a la transformación de la relación entre la enseñanza y la investigación, volviéndose así la docencia una actividad autorreflexiva.

En este sentido el **supuesto de acción** se define como “la formulación de la propuesta de cambio o mejora” y que parte del análisis de la información recabada formulando así “un enunciado que relaciona una idea con una acción” (Latorre, 2003:46)

Dicho enunciado para el presente estudio se plantea de la siguiente manera:

“La reflexión, el intercambio de ideas, la participación y la investigación son elementos fundamentales para la conformación de una comunidad de aprendizaje que dé atención a la diversidad”

Para hablar de una comunidad de aprendizaje en el contexto escolar es necesaria una transformación, pero se debe tener una idea de lo que esta significa para poder fomentar la comunidad en las escuelas. A este respecto Stainback (2001) nos dice que es necesaria una organización que permita que todos los miembros de la escuela se sientan vinculados, aceptados y apoyados, de modo que al mismo tiempo que se establecen vínculos se satisfacen las necesidades educativas del centro.

Se plantea que “hacer trasmutar la subjetividad es un proceso que implica el tránsito de la homogeneidad tiránica de lo Uno a la heterogeneidad liberadora de lo plural que deviene tal, por múltiples líneas de composición” (Skliar y Magaldy, 2008:128).

Sin embargo, cabe mencionar que para iniciar con este trabajo me enfrenté a ciertas barreras específicas del contexto escolar. El plantel en el que se realiza la intervención se ha caracterizado por la falta de comunicación entre profesoras, profesoras y DAP, así como profesoras y directivo; generándose así dificultades para la toma de acuerdos, conflictos que no siempre son aclarados y que van mermando su desempeño como escuela. Debido a lo anterior se consideró favorecer las siguientes competencias docentes: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, trabajar en equipo, gestionar la progresión de los aprendizajes, organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004:7).

Hoy me doy cuenta que es un proyecto que puede tener diferentes vertientes, el desarrollo de competencias, como es bien sabido, no es algo que se logre a corto plazo y sobre todo que una competencia, no se alcanza y simplemente se concluye su proceso, sino que continúa a partir de niveles de dominio más elevados y respuestas más asertivas a las problemáticas presentadas. Esto implicó reconocer que el tiempo con el que se contaba para la intervención no permitiría avanzar en el desarrollo de cada uno de esas competencias.

Debido a lo anterior en la siguiente parte del proceso de la implementación de este proyecto, se consideró fortalecer la competencia del trabajo en equipo, propiciando un impacto en las otras competencias, que promuevan prácticas incluyentes.

¿Qué implica el trabajo en equipo?

Un trabajo de esta índole requiere la unión de esfuerzos de cada uno de los miembros que conforman un equipo para conseguir una meta específica. Desde la visión escolar, el trabajo en equipo se traduce según Perrenoud (2004) en cooperación entre cada uno de los profesionales de la educación, reconociendo que al interior de las escuelas se cuenta con “profesionales especializados en otras áreas como psicólogos y otros profesionales del sector médico pedagógico o medico social, por lo que se requiere de nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato” (Perrenoud, 2004:67)

Trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Las competencias específicas que se pretendieron trabajar y que se retomaron de Perrenoud fueron las siguientes: Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; formar y renovar un equipo pedagógico, analizar y confrontar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales, hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

Dar inicio a un proyecto como este, en un equipo que no está acostumbrado a escuchar, dialogar y asumir compromisos, no es fácil. Sobre todo si se percibe que el trabajo “sale” independientemente de las circunstancias que puedan enfrentar, limitando el nivel de compromiso entre sus miembros. Este tipo de equipo es definido por Perrenoud (2004) como equipo *lato sensu*, que se limita a plantear ideas o a criticar situaciones sin lograr la toma de acuerdos. Estas cuestiones tienden a generar que siempre sean los mismos maestros quienes expresan su inconformidad y siempre sean los mismo quienes escuchan, dañándose las relaciones “dejando heridas duraderas a los que tienen la

impresión de no haber sido comprendidos y apoyados, sino más bien juzgados o desautorizados” (Perrenoud, 2004:69)

Comenzar por sensibilizar a un equipo lastimado por las divisiones que se han hecho en subgrupos, por una autoridad acosadora y por el bajo reconocimiento de los logros alcanzados, implica una actitud sumamente empática pero no condescendiente, porque lo que se busca es la reivindicación del trabajo que refleja el equipo de docentes, aunque en este primer momento sólo se puede definir como equipo por el simple hecho de estar juntos en un mismo espacio y aparentes metas comunes, pero cada miembro trabajando aisladamente.

En este sentido mi intervención como especialista de apoyo psicopedagógico, también se veía fracturada, ya que al ser mi punto central de atención el niño, en su aparente carencia, no podía ver que me estaba aislando de la misma manera que las docentes al interior del equipo, aquí puedo percatarme que a pesar de discursar sobre el enfoque inclusivo, seguía interviniendo desde la integración, no percibía los niños en su contexto, sino las problemáticas inherentes al niño, planteando “la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos” (Barrio, 2000:18), contrariamente a coadyuvar en el proceso de modificación de metodologías al interior del aula, para ser la escuela quien se adaptase al niño y no el niño a la escuela.

Este trabajo comenzó a realizarse en la Junta de Consejo Técnico del mes de Marzo del 2012 como una participación del trabajo del C.A.P.E.P., que normalmente se presenta en cada junta, sin tener la pretensión de hablar de un taller y de ser este un proyecto de maestría, para evitar predisposiciones, simplemente se presentó como una temática a abordar como parte del reconocimiento de la diversidad de los alumnos dentro de las aulas. Se dio inicio con muchos nervios, por supuesto, si bien nunca había encontrado negativa a las intervenciones como DAP, para mí, significaba el inicio de mi plan de intervención no sólo como proyecto de maestría, sino de transformación de mi práctica, ya que la nueva visión del especialista como asesor psicopedagógico implica visualizarse como “dinamizador de cambios educativos orientados a la mejora” (Montero y Lobo, 2008:1) A continuación presento algunas de las experiencias que se dieron en diferentes sesiones y que contribuyeron al análisis de la propuesta de acción.

Sesión Uno. Comencé con la pregunta que dio inicio a la intervención.

¿Cómo estamos dando respuesta a la diversidad de nuestros alumnos?

Recibí varias respuestas:

_"No sé"

_"Por medio de identificar los estilos de enseñanza de los niños".

_"Realizando diagnósticos, conociendo los intereses de los niños, diseñando actividades".

_"La atendemos porque finalmente los niños están a nuestro cargo y participan y se involucran en la actividad sin hacer ninguna discriminación. Pero no sabemos si la atención es la adecuada de acuerdo a las necesidades de estos niños y creo que necesitamos que se nos siga orientando.

_"Por medio de estrategias específicas que los ayuden a aprender".

_"Canalizando a los niños que presentan un problema e involucrándolos con todo el grupo. (la ortografía no se corrigió por recuperación fiel del texto, pero se escribe canalizando) Ver anexo 1 Primeras Impresiones". (Cuestionario ¿Cómo estamos dando respuesta a las necesidades de nuestros alumnos?).

_"Mediante la observación durante las situaciones didácticas detecto estilo de aprendizaje y así ir modificando procesos y ritmos en cada uno de los niños" (M, C, 2011-2012).

Estas respuestas me permiten identificar que las docentes asumen el tratamiento de la diversidad como una función que hay que realizar, reconociendo las diferencias de los estudiantes en los ritmos de aprendizaje, pero que no se tiene claridad en cómo aprovechar dichas diferencias como elementos de aprendizaje.

Ahora bien, estas respuestas me generaron dos situaciones. La primera, sobre cómo yo, docente de apoyo psicopedagógico, he incidido en el reconocimiento de la diversidad como una característica más de los sujetos y no como una deficiencia; por otra parte, me

dio pie para identificar la diversidad desde el propio equipo de trabajo antes de hablar de la diversidad de los alumnos, pues era importante reconocernos como equipo de trabajo, generar los lazos que nos permitieran trabajar colaborativamente, identificarnos como sujetos diversos para poder reconocer la diversidad en los alumnos. Por ello la necesidad de identificar la propia diversidad desde el equipo mismo de profesoras, las técnicas como la entrevista y las caricias escritas favorecieron a este reconocimiento.

En este sentido se comenzó por una sensibilización con el quipo de profesoras, debido a que la comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social que implica varias fases o etapas y por consiguiente los tiempos en los que se implementó esta propuesta no permitían concluir todo el proceso, lo cual se volvió un reto personal, dar continuidad a este proyecto independientemente de los estudios de maestría, puesto que la problemática que se está viviendo como DAP al interior de las escuelas, es más que un pretexto para realizar este documento, es también un proyecto de trasformación personal que se ha venido realizando desde el ingreso a esta maestría.

Sesión 2. Cuando se da inicio a este proceso y comenzamos a sensibilizarnos sobre lo que conlleva la construcción de la comunidad, se podrá favorecer la competencia, que hace referencia al trabajo en equipo, como el primer paso para conformar la comunidad. Pujolás (2004), en relación al trabajo en equipo, nos refiere la importancia de que todas las personas se sientan vinculadas, aceptadas y respaldadas para sentirse parte de una comunidad.

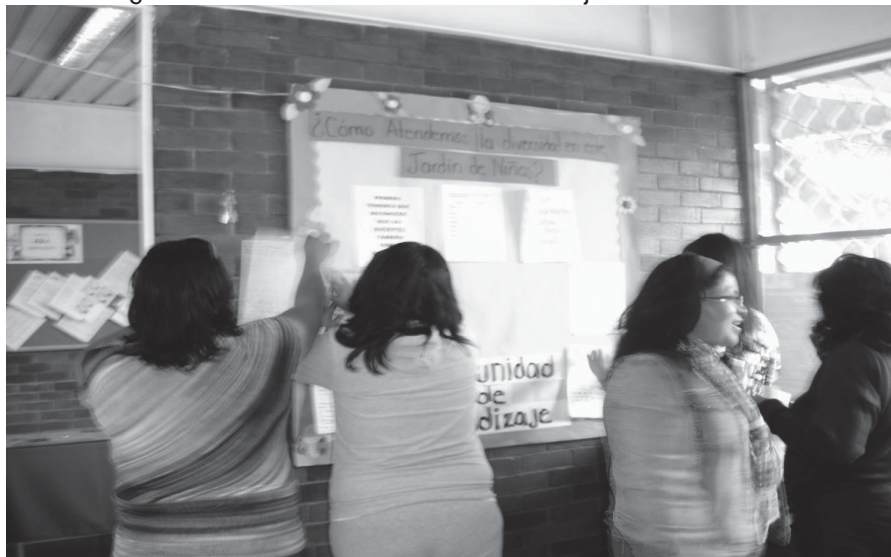
Así, la estructura contemplada para implementar la propuesta de trabajo parte de considerar a la comunidad de aprendizaje como una estrategia de trabajo que pasa por lo colaborativo y llega al aprendizaje cooperativo¹² para dar atención, en este caso, a la diversidad, a partir de la vinculación de los miembros del equipo, sin embargo, cabe mencionar que una comunidad no se limita a dar respuesta a la diversidad, sino que permite responder a cualquier problemática que se presente en el centro escolar o implementar proyectos al interior del mismo, pero partiendo en un primer momento en el

¹² La cooperación y la colaboración se encuentran estrechamente vinculados sin embargo, cuando a esta última se le agrega como elemento sustancial la solidaridad, el deseo de ayuda mutua, y la reciprocidad, se transforma la relación y se vuelve más profunda, llegándose a un nivel cooperativo e incluso afectivo.

reconocimiento de la diversidad de sus integrantes, reconociendo la importancia del otro como ser humano y profesional como docentes. El reconocimiento de esa heterogeneidad implica el respeto y aceptación de personalidades, estilos de aprendizaje, de enseñanza, de ritmos y necesidades.

Para lo anterior fue necesario identificar la forma de intervención con las docentes, como una nueva forma de trabajo que también puede ser aplicada en su labor al interior de las aulas.

Foto No. 1
¿Cómo atendemos la diversidad en el jardín de niños?



La resolución de los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje y docencia, asociados al reconocimiento de los propios intereses de las profesoras con las actividades como la maleta y mis profesiones preferidas, propició, no sólo el reconocimiento del compañero como persona, sino como profesional, un logro importante en este sentido fue el identificar situaciones afines entre cada uno de los miembros lo que permitió comenzar a derrumbar barreras y minimizar distanciamientos.

En la sesión 3, en un momento determinado, la atención del equipo comenzó a dispersarse lo que suele suceder con bastante frecuencia en los consejos técnicos y a pesar de que, como equipo reconocemos esta dificultad se tiende a perder el foco de atención a lo que se está realizando en el momento. Por ello fue necesario retomar esta situación como una característica del grupo, encararla y ponerla de manifiesto con las

profesoras, a fin de considerarla como un elemento que puede obstaculizar la meta en el proceso de autoformación que se está intentando implementar. Al principio, se pudo notar cierta resistencia, al plantear el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo como elementos básicos para conformación de una comunidad de aprendizaje que permita atender la diversidad del alumnado. Es importante recordar que como se había mencionado anteriormente, una barrera identificada al interior del plantel era la falta de comunicación entre los integrantes del equipo y no solo conmigo como DAP, “los miembros de los equipos que duran manifiestan grandes competencias de comunicación” (Perrenoud, 2004:69), por lo que cuando se comenzó a hablar de la diversidad, se generó cierta expectativa de trabajo. Se inició reconociendo las individualidades de cada uno de los participantes, pero cuando se habló de trabajo colaborativo y la posibilidad de trabajar con otros compañeros no se expresó abiertamente el rechazo al trabajo, pero sí fue evidente la inquietud e incomodidad para aceptar al compañero.

Los cambios en un inicio fueron pocos pero generaron la posibilidad de reconocernos como equipo y compañeras, si bien ya podemos decir que se comienza a reconocer al compañero como ese otro, con necesidades y capacidades, aunque no necesariamente pueda esperar que se dé la apertura al compañero sin conocerlo de forma más cercana, como sujeto, ser humano, con gustos y cualidades, fortalezas y debilidades que pueden ser elementos que contribuyan a un proyecto de escuela, que si bien en este momento pretende dar respuesta a la diversidad, pero que si logramos vincularnos, establecer lazos de cooperación podemos dar respuesta a las diversas problemáticas a las que nos enfrentemos “como equipo, como comunidad” En este sentido las técnicas como la maleta y la entrevista que se realizaron de forma constante y que pasaron a ser actividades optativas propiciaron un mayor reconocimiento entre compañeras e inquietud por conocerse aún más. Se habló de bodas, hijos, problemas, familiares, expectativas laborales, etc., aspectos que llevamos con nosotras al trabajo día con día y que impactan en nuestra labor.

Lo anterior dio pie a que en la **sesión 4**, se pudiera identificar con mayor precisión quiénes somos, como equipo y que hacemos en el centro escolar, por medio de la misión y visión de escuela, planteados al inicio del ciclo escolar y que parecieran en su momento ajenos a

la actividad realizada en el plantel. En este sentido un punto importante fue el reconocimiento de que nadie conocíamos o sabíamos decir cuál era la misión o visión, cuando tendría que ser lo que guía nuestra intervención en el quehacer cotidiano, esto debido a que se elaboró como un simple requisito administrativo, y que se mantenía ajeno a las necesidades y planteamientos de la escuela; incluso se escuchó un comentario “¿...y eso como para qué?” El logro a este respecto fue, no sólo replantear estos dos aspectos sino leerlos cada vez que se daba inicio a una junta técnica, para saber si el rumbo que llevamos como escuela responde a lo contemplado en la misión y visión.

Esta situación se puso de manifiesto en la **sesión 5** en la que se abordó la cultura escolar y el diálogo pues también se puede observar en la dinámica que se establece entre las docentes, ya que, por el simple hecho de trabajar juntas pareciera que tendría que darse de forma espontánea el trabajo en equipo y el diálogo, la cuestión es que muchas veces, esta forma de trabajo se limita a la realización de las actividades de forma segmentada sin fijar un proyecto en común. La reflexión sobre el por qué somos maestras y las responsabilidades que esto implica, nos llevó al análisis del nivel de compromiso que tenemos con nuestra profesión, con nuestras compañeras y con nuestra institución identificando que como docentes, estamos inmersos en diferentes dimensiones que nos impactan, pero que, aquella que más tiende a afectar el desempeño en esta escuela es la dimensión institucional, entendida como aquella que “se desarrolla en el seno de una organización” (Fierro, Fortoul, Rosas, 2010:30)

El análisis de esta dimensión centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada maestro, y que imprime una dimensión colectiva al quehacer individual: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades en que cada escuela se constituyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional (Fierro, Fortoul, Rosas, 2010:30)

El trabajo en equipo visualizando un proyecto educativo implica, pensar en la cooperación basada en la comunicación y diálogo, y este es uno de los elementos sustanciales para pensar en una escuela que atiende la diversidad. Surgieron situaciones en las que se ejemplificó cómo se utilizó o no, el diálogo para resolver los conflictos.

En la sesión 6, se reflexionó ¿Mi escuela es inclusiva? Si nos detenemos por un momento y recapitulamos sobre cómo se perciben las docentes dentro del jardín de niños

donde se realiza la presente propuesta, recordaremos que se asumen como una escuela inclusiva, entonces tenemos que reflexionar sobre lo siguiente:

Tal como defiende la UNESCO (1995), 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, 2012:90).

Nos percatamos que para hablar de atención a la diversidad primero tenemos que reconocer la diversidad propia entre los docentes y la estrecha relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión.

Cuando se comienza la aplicación de esta propuesta si bien, se inició con el reconocimiento de la diversidad al interior del plantel, no sólo con los alumnos, sino también con las docentes, no se ha logrado visualizar la cooperación entre las profesoras, sin embargo, cabe mencionar que cuando se participa en el análisis de los estilos de enseñanza y aprendizaje, se observó que entre las maestras se tendía a observar características positivas o fortalezas para la enseñanza de contenidos y desarrollo de competencias en función del grado que atendían, por lo que considero que este es un avance en este significativo, debido a que, para trabajar como comunidad de aprendizaje es necesario entablar vínculos entre sus miembros y para ello es necesario reconocerlos en sus capacidades y fortalezas, no sólo en limitaciones como suele hacerse.

Debido a lo anterior se pretende que el profesorado identifique que el aprendizaje entre pares no se limita a los niños y las niñas, sino que trasciende al trabajo entre las profesoras de la escuela ya que: “La relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva” (Pujolás, 2012:92).

Durante el curso básico de formación continua para maestros en servicio del ciclo escolar 2012-2013, se pudo percibir la inquietud de las profesoras sobre este tema, el que fue retomado con las mismas en función de esta propuesta de intervención. Esta intervención se inicia sin abrir propiamente mis intenciones como investigador, y cuando se dieron las condiciones con las docentes para revelar las intenciones de las actividades realizadas, se estaba cerrando el ciclo escolar, por tanto, ese primer momento si bien, llamó la atención tal vez no tuvo los frutos esperados. Cuando se retoma “la necesidad sentida”, (O’Hanlon

2009) de las docentes a partir de que “la práctica no es un acto que sucede de manera aislada e individual” (SEP, 2012:14) y se carece de un proyecto en común como escuela, donde la falta de comunicación ha sido un factor crucial para lograr la vinculación no sólo entre docentes, sino también con el directivo y padres de familia; se logra entonces vincular las actividades realizadas anteriormente y se percibe un interés del cual me valgo para replantear mi propuesta, conformarnos como una comunidad de aprendizaje, entonces recibí una respuesta que no esperaba:

– “¡Sí, que el trabajo en equipo no sea lo que nos toca sino una evaluación de todas, que estemos conectadas!” (M, C, 2012-2013).

La verdad no esperaba esa reacción y me sentía temerosa de que la propuesta fuese bien recibida, me permití pedir su apoyo para la aplicación y además tratando de que percibieran que todos tendríamos beneficio si esta propuesta se llevase a cabo, la reacción no fue tan efusiva como esperaba, pero era el momento justo para invitarlas a continuar participando, si desaprovechaba la ocasión tal vez nunca volvería a presentarse la oportunidad.

Considero que este trabajo tiene dos momentos importantes: el primero se sitúa en el ciclo escolar 2011-2012 en el que se comienza a realizar algunas actividades pero sin presentar propiamente el proyecto, en este momento se puede observar inquietud de parte de las docente por los contenidos planteados, sin embargo, las condiciones del plantel no permitieron mayor contacto con las mismas e incluso de mi parte, pues estaba siendo poco reconocida mi función al grado de retirarme el espacio de trabajo y enviar mis cosas a la bodega de la escuela, ello ocasionó que me cuestionara qué tan importante podía ser vista mi intervención dentro del plantel por parte del equipo, qué era lo que estaba haciendo como DAP para no ser requerida por las docentes o para no satisfacer las necesidades que de mi función se demandan, fue una reflexión con la que terminé esa etapa

En el 2012- 2013 las docentes expresaron esta necesidad como equipo, al carecer de un trabajo cooperativo y caracterizarse por el individualismo al interior de las aulas, con una autoridad acosadora que no permite la toma de acuerdos en equipo y que se observa

tiende a dividirlo, evitando las confrontaciones en el equipo, tal vez por miedo, tal vez, inteligentemente para tener control. La invitación fue a realizar actividades específicas para continuar diagnosticando el nivel de cooperación entre los integrantes, el trabajo en equipo y la toma de acuerdos para fijar un proyecto como escuela.

Esto generó en las docentes, dudas sobre si intervendría yo como ADP con los niños o con ellas, cabe mencionar que esta es una situación que se observa desde hace tiempo como inquietud, deseando sean las DAP quienes tomen el grupo como una clase. Lo que me lleva a pensar, que se continúa en una postura en la que, al discursarse el tratamiento de la diversidad, se sigue en espera de que sea un “especialista” quien se encargue de determinados estudiantes. Por lo que es necesario profundizar en el reconocimiento del otro para trabajar en y para la diversidad.

Partiendo de la idea de que lo individual y lo común son elementos que convergen en el aula desde la lógica de la homogeneidad y la heterogeneidad, conciliarlos, implicó reconocer los estilos de aprendizaje de las docentes y su impacto en su estilo de enseñanza, esta situación, generó en el equipo inquietud, tal vez, porque se rescató una necesidad propia como personas más que como docentes.

En ese sentido es menester decir que, a pesar de la resistencia mostrada al principio se logró hacer un “clic” que las vinculó con lo que se les planteaba, atender la diversidad, desde la perspectiva de que los docentes también somos sujetos diversos y aprendemos de diferentes maneras.

Se rescató entonces la sesión 2 en la que se determinó que de las 5 educadoras y un directivo, 4 son visuales, una kinestésica y una auditiva (anexo 5, Estilos de Aprendizaje); esto generó el planteamiento de una pregunta importante ¿respetamos nuestros estilos de enseñanza y aprendizaje como maestros y personas? ¿Si mi escuela es inclusiva, somos inclusivas con nosotras mismas?

Sólo se escuchó silencio, se percibió cierta inconformidad en el equipo, tendemos a juzgar al otro y a realizar comentarios entre parejas o compañeras a fines, sin plantear las inquietudes o inconformidades en espacios específicos que permitan mejorar la intervención sin criticar a la persona sino las acciones negativas. La forma en que se ha

conducido el equipo tiene mucho que ver con el poco reconocimiento entre la profesoras, de sus estilos y en particular de las dos maestras con los estilos kinestésico y auditivo, las cuales tienden a reaccionar de forma distinta que el resto de sus compañeras, que son visuales.

Por ello se planteó la siguiente pregunta ¿cuáles son nuestras fortalezas? Si bien fuimos capaces de reconocer las particularidades de los miembros, ahora habría que pensarlo a nivel fortalezas.

Hubo quien expresó:

“Amabilidad”, “baile y movimiento”, “soy comprometida”, “soy flexible”, “domino el campo formativo de pensamiento matemático”.

Aquí, fue necesario identificar las fortalezas y debilidades como persona y como docentes, reconociendo que no están alejadas unas de otras ya que se nutren entre sí, pero es importante ubicar cuáles nos caracterizan como docentes, pues es el ámbito en el que nos desenvolvemos laboralmente.

En este sentido una de las actividades que se llevaron a cabo fue las caricias escritas, en la que cada una de las docentes escribimos cosas positivas a las compañeras en una tarjeta con su nombre adherido a su espalda, por lo que no se podía saber quién había escrito el comentario, de no ser por la letra, la cual trataron de identificar, pero perdió importancia al saber lo que se pensaba positivamente de las compañeras al final cada docente tenía una lista de cualidades que las demás apreciábamos en ella. Este ejercicio nos llevó al reconocimiento de las posibilidades que tenemos como equipo gracias a las capacidades individuales de cada uno de sus miembros. Si valoramos la riqueza de personalidades con las que cuenta el equipo, de estilos de enseñanza y de aprendizaje, podremos utilizar este bagaje en diferentes contextos y ante situaciones que enfrentar.

Lo anterior, abre el camino para la transformación de la escuela en una comunidad. Dar el paso de la crítica al reconocimiento, es cuestión de ver al otro como sujeto valioso con capacidad de aprender y de transformarse a sí mismo. (Ver foto No. 2)

Foto 2
Caricias escritas



(Se puede apreciar a las docentes escribiendo características positivas de sus compañeros)

Comienza aquí a tomar sentido el trabajo realizado en torno a la construcción de la comunidad:

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo de sus fortalezas para superar dichas carencias. (Torres, 1998:1)

La posibilidad de vislumbrarnos más que como equipo sino, como comunidad, nos permite replantearnos nuestra función en la escuela y la funcionalidad de la misma, mirándonos en comunidad pero también reconociendo las fortalezas de cada uno de sus actores.

Así en la **sesión 7**, cuando se dieron a conocer las metodologías que facilitan la atención a la diversidad, se notó una gran disposición e inquietud por profundizar en la temática, la cuestión es que aquí se pudo percibir la necesidad de encontrar pasos a seguir para trabajar en el aula, cuando la inclusión y la atención a la diversidad no se trata de recetas, que fue la principal reflexión a la que se llegó y si se comparten las inquietudes, experiencias y necesidades entre el equipo, las metodologías dejan de ser recetas, se encuentran entonces con formas de resolución colectivas. Me gustaría compartir una expresión que una de las profesoras externó al momento de realizar el análisis de este trabajo: "...aquí la ventaja es que no sólo somos compañeras, somos amigas" (M2, C,

2012-2013) Traigo este comentario, porque permitió reconocer que ya existen lazos afectivos entre el grupo de profesoras, pero que no hemos sabido aprovechar, el reto es que valiéndonos de ese vínculo podamos ser lo suficientemente honestas para reconocer lo que aún nos queda por hacer, que es definir nuestro proyecto, ya con un sentido de pertenencia a la escuela y no simplemente por el cumplimiento de obligaciones laborales.

La planeación para la implementación de esta propuesta metodológica se realizó con base al aprendizaje cooperativo que considera 5 elementos.

Alumnos con diferentes capacidades de comunicación, alumnos con diferentes habilidades para la tarea, no aislar a ningún alumno, comenzar por pequeños grupos y hacer que todos los alumnos trabajen con los diferentes componentes de la clase. (Fernández, 2009).

La **operatividad** de este trabajo se sustenta en la realización del taller en los siguientes niveles: Trabajo en pares con las maestras afines en las que se pueden observar alianzas, trabajo entre compañeras de grado, tutoría por necesidades de formación o coincidencias en las características de los grupos por lo que pueden presentar intereses similares; estos puntos trabajados de forma individual pero aportando a todo el equipo, Pujolás (20011) visualizando el trabajo individual pero compatible y complementario con el trabajo en equipo.

Así se retomaron los tres ámbitos de intervención del aprendizaje cooperativo Pujolás (2011) lo referente a la cohesión de grupo, que fue sobre el que más se hizo hincapié, la utilización del trabajo en equipo como estrategia para enseñar y como contenido. Estos tres ámbitos se fueron trabajando simultáneamente, en las sesiones para que las docentes fuéramos identificando que esta forma de aprender, también se puede llevar al aula, y a partir de ello, podremos considerar que estamos atendiendo a la diversidad y entonces, podremos decir que nuestra escuela es una escuela que reconoce las individualidades y las compagina con la lógica del enfoque inclusivo.

El trabajo que realizan las docentes en las escuelas tiende a limitarse a o que cada uno realiza dentro de sus aulas, perdiéndose de vista la posibilidad que brinda cada uno de los miembros del equipo para aportar a la conformación de un proyecto como escuela.

Esta es una tendencia que ha caracterizado a las escuelas, el trabajo administrativo y la poca relación que se establece entre los docentes los ha arrojado al exilio de sus aulas.

En el caso de esta investigación esto se puede ver reflejado en los comentarios que las profesoras expresan cuando se les cuestiona sobre el grado de cooperación que se ha establecido en el equipo:

A continuación se presentan algunas respuestas representativas del guión de entrevista, que intenta dar cuenta de la estructura de la actividad de aprendizaje que se vive en la escuela desde las voces de las maestras.

Entrevista Profesora M 2		
Pregunta	Respuesta	Análisis
¿En tu escuela trabajan en equipo?	_No trabajamos en equipo como tal, realmente trabajamos de forma individual en este caso con los programas colaterales y al final, ya que tengas tu programa que tienes tu plan, lo asignas a las maestras para que lo trabajen en aula mes a mes. Trabajamos en forma individual y se comunica a las maestras en lo que se va a trabajar.	Durante esta entrevista se puede apreciar, que se reconoce que no existe el trabajo en equipo, se hacen intercambios de información para el cumplimiento de programas, pero con un objetivo individual y no colectivo.
¿Cómo realizan las actividades en equipo?	_No considero que haya tal las actividades en equipo. Por ejemplo en el programa de ecología o sea como que no hay como te mencionaba, el trabajo en equipo se daría en el programa de ecología que todas aportáramos algo, pero aquí yo lo hago y luego lo paso a las maestras.	Pareciera que el trabajo en equipo es algo que se tiene que llevar a cabo fuera de los tiempos establecidos en el plantel, como si fuera un trabajo adicional.
¿Entonces cómo consideras que se da el trabajo en equipo? ¿Por qué?	Es de forma segmentada e individualizada. _Porque se hacen sin sentido de cooperación, sólo por cumplir	En este sentido, el tiempo juega un papel importante ya que se percibe que no existieran los momentos para la organización del proyecto de escuela, como si el funcionamiento de esta, fuera un rompecabezas, en el que cada quien asume su parte pero no se observa el resultado final en su conjunto por tanto, la actividad carece de una guía que conjugue los esfuerzos individuales en productos del equipo.
¿Las actividades se evalúan?	_Si, las actividades se evalúan mes a mes con los resultados que tuvieron las educadoras.	
¿Se realiza una evaluación conjunta?	_No hay una evolución conjunta, cada uno es responsable del programa y hace la evaluación de su programa y entrega evidencias.	
¿Cómo identificas el impacto de tu programa en las otras maestras?	_Pues no y realmente no se puede conocer. Y yo no puedo certificar que realmente lo trabajaron. Ahora, pensando y haciendo memoria, tenemos tantas cosas que hacer en el plantel que el tiempo no da como para organizarnos en equipo, por eso se asignan comisiones o programas colaterales porque no podemos hacerlas de otra forma porque todos entramos corriendo y salimos corriendo.	
¿Cómo concibes el trabajo en equipo?	_El trabajo en equipo es trabajo en conjunto, que todos aportemos algo para ese fin sin embargo, el trabajo en equipo es difícil que se lleve a cabo por motivos personales y otras cosas.	

Lo anterior nos muestra la necesidad que se tiene de pasar de una estructura individualista a una cooperativa para la realización de actividades como escuela, pero que trascenderá a las actividades al interior de las aulas. Como se puede apreciar, se tiene claro la importancia de trabajar en conjunto, pero realmente no se hace un ejercicio de esta forma de trabajo, pareciera que el trabajo en equipo fuese una carga más y no una ventaja, si bien cada profesor como sujeto atiende necesidades personales y por tal motivo, se llegan a limitar al tiempo de trabajo, quiere decir que es necesario sistematizar los tiempos con los que se cuenta dentro de la institución, así como rescatar los beneficios del trabajo cooperativo para el logro de los fines establecidos entre sus miembros y como plantel. “Pasar de una **estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa** es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común” (Pujolás, 2012:89).

La estructura cooperativa conlleva que los miembros del grupo logren la interdependencia positiva, es decir, que el logro de uno como individuo es el logro de todos como equipo. Como vemos en la entrevista anterior, se genera la impresión de que la escuela trabaja por trabajar pero sin un fin específico, y nadie sabe lo que hace el compañero y si esto le beneficia.

Tenemos entonces, que pensar en cómo se ha venido realizando el trabajo en equipo, para posteriormente pensar en una comunidad de aprendizaje es el primer escalón para la transformación de las prácticas. A partir de lo anterior considero que no se ha logrado consolidar una estructura cooperativa, sin embargo, las docentes han comenzado a cuestionarse su práctica y este es un elemento fundamental para iniciar la transformación y conformarnos como comunidad, en este sentido:

De aquí se desprende que trabajar en grupo se convierte en una necesidad, relacionada con la evolución del oficio más que con una opción personal, al mismo tiempo cada vez hay más profesores, jóvenes o menos jóvenes que desean trabajar en equipo y aspiran a niveles de cooperación más o menos ambiciosos (Perrenoud, 2004: 65)

Para mí, trabajar en equipo se ha convertido en una necesidad, me he dado cuenta que no puedo alcanzar mis metas si no es en compañía de los otros, replanteando la meta en común, la labor docente no puede quedarse encerrada en el aula, tiene que recuperar las

diferentes voces y hacer del acto educativo un espacio de diálogo, de conflictos vistos como oportunidades de mejora y un punto de encuentro con el otro.

Como se recordará este trabajo acabó centrándose en la competencia de trabajar en equipo, (Perrenoud, 2004), por lo que en la **sesión 8** se retomaron las siguientes competencias específicas, para valorar los cambios en el equipo de trabajo y su impacto en la práctica. En este sentido se analizó de forma personal sobre cuál de estas les impactó más considerando que el desarrollo de una competencia no se logra en corto tiempo.

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

La competencia específica que más impactó, fue hacer frente a crisis o conflictos entre personas, derivado de la falta de comunicación, pues la meta primordial sería entonces, establecer mecanismos de comunicación y diálogo abierto, evitando los comentarios de pasillo ante alguna inconformidad, por lo que el espacio oportuno serían las juntas técnicas que se realizan cada semana y que tienden a volverse tediosas por sólo abordar temáticas administrativas, por lo que el acuerdo fue iniciar la junta con la evaluación de la semana, considerando eventos, actividades, conflictos y claro, el trabajo en equipo.

Los cambios observados en mis compañeras y en mí, me motivaron a implementar mi taller en el segundo jardín de niños, en el que laboro, como se recordará, los DPA somos encargadas de 2 y en algunos casos de hasta tres jardines de niños y aunque no se pueda tener una presencia constante en ellos, el CAPEP trata de dar respuesta a toda la comunidad del sector, la cual es por cierto de 25 escuelas, por ello la labor pareciera ser titánica en determinados momentos y sobre todo si los pocos días que nos presentamos a las escuelas no logramos conectarnos con las docentes siguiendo posicionadas desde el lugar del experto, a lo que Skliar (2008) llama la mismidad originaria, con la que nos

imponemos ante el otro como poseedores de verdad y del conocimiento de la supremacía de la razón.

Considerando las contribuciones de las primeras docentes con las que intervine, pude replantear dos cosas importantes, por una parte, mostrarme más segura en la aplicación y por otra parte dirigir de forma más asertiva las aportaciones hacia la atención a la diversidad.

Los contenidos abordados que han permitido la sensibilización con las docentes y conmigo misma, respecto a lo que la comunidad se refiere, giraron en torno a lo que es la integración educativa, las Necesidades Educativas especiales, la inclusión educativa, las barreras para el aprendizaje y la participación, Necesidades educativas los estilos y ritmos de aprendizaje, comunidad de aprendizaje, la cultura escolar y metodologías que favorecen la atención a la diversidad.

Lo anterior implicó que se propiciaran actividades vivenciales que generaran una mejor comprensión de lo que la diversidad implica, esto es, identificar que el hecho de hablar de lo que es diverso como mero discurso nos lleva a la reproducción de prácticas de antaño aquellas que, hacen referencia a una educación centrada en el docente reconociéndose poco las características de sus alumnos.

El trabajo con las docentes de forma vivencial generó como cuestión importante el visualizar las dos posturas de lo que el enfoque de inclusión implica, esto es la inclusión y la exclusión.

Ahora que comenzaba a intervenir en ambas escuelas fue necesario adecuarme a las necesidades de cada una de ellas y al mismo tiempo de cada uno de sus integrantes. En la primera escuela, que cabe mencionar es la que origina este proyecto ya se discursa sobre la atención a la diversidad e incluso las docentes muestran mayor autonomía al respecto, es decir, la demanda hacia el DAP ha disminuido considerablemente, se buscan estrategias al interior del aula, pero que no se comparten ni se propicia por parte del directivo un acompañamiento entre profesoras. Si bien el directivo está presente, pareciera que su papel es de verificador del cumplimiento cabal de los lineamientos sin considerar los acuerdos o flexibilizar las condiciones de trabajo, por lo que cada una

trabaja aisladamente y si bien se logran buenos resultados, estos se quedan a nivel de experiencia personal sin considerar que sus logros pueden impactar a los miembros del equipo.

En este sentido hay que considerar que el plan de estudios 2011 en sus principios pedagógicos considera la reorientación del liderazgo como un compromiso personal y con el grupo. Esto es, que el papel del directivo ha cambiado, ya no se asume como el verificador sino como el acompañante que permita al grupo la toma de decisiones basadas en el diálogo horizontal entre los miembros del equipo, con lo cual se busca el logro de aprendizajes en los alumnos.

Algunas características del liderazgo son: “la creatividad colectiva, la visión de futuro, la innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, la promoción del trabajo colaborativo, la asesoría y la orientación” (SEP, 2011:37).

Sin embargo, hablando del primer equipo de trabajo se ha perdido la motivación por innovar, que conlleve al logro de aprendizajes por miedo a un líder o directivo acosador, que si bien discursa la posibilidad de la transformación evita la comunicación entre las docentes para ello.

Considerando lo anterior, la barrera que enfrenta este equipo de trabajo sería la falta de comunicación entre sus miembros para tomar acuerdos e implementar propuestas que permitan responder a las necesidades de su comunidad educativa. Entonces reconocer su necesidad y al mismo tiempo no forzar cambios que como equipo no están buscando, me ha implicado una gran dificultad pero al mismo tiempo me ha permitido visualizar el proceso del propio equipo.

Por otra parte en la segunda escuela se observa que se carece de un directivo que guíe el trabajo en el centro escolar, si bien se cuenta con él, normalmente está ausente por juntas, incapacidades o actividades administrativas, delegando su responsabilidad al apoyo técnico o a la docente encargada con más experiencia, así pareciera que la

directora estuviera ajena a lo que sucede en el plantel e incluso mostrara poca atención a lo que dentro de él sucede.

A pesar de lo anterior entre cada una de las docentes se observa comunicación para responder a las necesidades detectadas y se intenta conjugar esfuerzos pero con pocos resultados. Aquí lo que puedo notar, es que si bien existe un liderazgo compartido, no se identifican las metas a alcanzar, más bien se pretende responder de manera inmediata a las necesidades que se van presentando.

Las estrategias empleadas para favorecer la convivencia partieron en un primer momento de los saberes previos de las docentes así como la aplicación de algunos cuestionarios del Índice de inclusión que permitieran reconocer cómo el jardín de niños ha trabajado o no de forma cooperativa para la resolución de problemáticas específicas o si se ha planteado proyectos en particular como escuela. Los resultados arrojados con el índice tenían que ver con el grado de aceptación que perciben las docentes al interior de la escuela, cabe mencionar esto se pudo apreciar más a nivel de convivencia, que de aprendizajes específicamente.

En cuanto a la **autonomía** de las profesoras en su propio proceso de formación, si bien se observan interesadas al respecto, aún no logra ser un aspecto que conlleve iniciativa de forma individual, sin embargo, si partimos de que la autonomía es una condición de quien, para ciertas cosas no depende de nadie, “entendida como condición de los individuos que gozan de una determinada independencia frente a la autoridad exterior” (Merani, 2003:18) esto se puede observar en las demandas de las docentes, quienes como equipo, sí han mostrado la necesidad de trabajar juntas pero se han visto obstaculizadas por las demandas del directivo, este aspecto me puede permitir vincular la comunidad de aprendizaje caracterizada por la toma de decisiones de forma **autónoma**, que si bien, está regida por los lineamientos generales para el funcionamiento de las escuelas, si puede comenzar a pensar en proyectos específicos de acción como equipo, a partir de las necesidades propias del mismo y de su comunidad educativa, esto permitiría entonces pasar a un proceso de formación autónoma de forma individual pues lo que se realice de esta forma impactará los retos que el equipo se ha planteado.

La autonomía en el equipo considera que:

El ideal es convertir a todo profesor en investigador de su propia actuación docente en la escuela y de sus propios compañeros, para aumentar progresivamente en la comprensión de su propia labor y en el perfeccionamiento de la enseñanza. El educador prende día a día, se modifica a medida que quiere estar al nivel que demandan sus educandos. (Tébar, 2002:50)

Cuando se habla de procesos de cooperación en las escuelas, se tiende a enfocar la atención al interior de las aulas y con el alumnado de una manera superficial, se llega a pensar que por el simple hecho de sentarse juntos los alumnos trabajarán instintivamente en equipo escuchándose indicaciones tales como: “Pónganse de acuerdo y trabajen en equipo”. De la misma manera entre docentes, el “ponerse de acuerdo” se limita a la fragmentación de las actividades sin establecer un vínculo.

Desde que entré a trabajar en el nivel preescolar, me he preguntado por qué las escuelas no son como los jardines de niños. En un plantel como este, se pueden ver caras felices, los niños corren, saltan, juegan y disfrutan con ir día a día al encuentro con su educadora, sin embargo, algo de lo que no nos percatamos es que esas docentes a las que llegan los niños con ánimo de aprender, tienden a vivir aisladas en el reducto de sus aulas y esa alegría que caracteriza al nivel preescolar, pareciera que se limitara a un sentimiento infantil ¿Por qué no sentir alegría también al trabajar? Se habla de acompañamiento a los estudiantes, trabajo colaborativo con padres, ¿pero dónde está el acompañamiento entre docentes? ¿Por qué pensar que tenemos que enfrentar los conflictos solos?

Cuando volteamos la mirada nos percatamos de que no conocemos a esa persona que está a nuestro lado y que tiene las mismas inquietudes o temores que nosotros. Cuando les decimos a los niños: respeten al compañero, trabajen en equipo, etc., parecieran palabras huecas cuando se trata de aplicar estas ideas entre compañeros profesores.

La oportunidad de abatir el individualismo que tanto daña a los centros escolares, se presenta ante la posibilidad de conformar una comunidad de aprendizaje, que nos permita atender la diversidad. Dicha construcción es una tarea difícil, que no se consigue por la fuerza, ni de un solo golpe, se requiere de la empatía, el trabajo en equipo y diálogo como elementos fundamentales, pero principalmente de reconocer a ese “otro” maestro como ser humano y sujeto valioso, resignificando la forma de ver al compañero, identificando que su logro es el logro de cada uno de los integrantes y por tanto un logro del equipo.

Establecer el vínculo entre compañeros y sacar provecho de las relaciones que se establecen, nos permitirá transformar la idea de que las escuelas son lugares fríos, ajenos a la realidad en la que se encuentran inmersas, a las vidas de sus alumnos y sus intereses como profesores y personas.

No debemos permitir que el ritmo acelerado y vertiginoso que se vive dentro de las escuelas nos absorba al punto de enseñar por enseñar, porque entonces estaremos perdiendo de vista al niño y comenzaremos a dejar a aquellos que no avancen con ese ritmo a un lado del camino. Entre docentes podemos rescatar los lazos que nos unen para un logro compartido.

Los vínculos entre maestros existen en lo cotidiano, pero se valoran y se explotan poco, muchas veces nos limitamos a cumplir cada quien una tarea determinada. El compromiso que tenemos con nuestra autoformación y funcionamiento del engranaje de las escuelas, requiere de establecer lazos, es tocar al compañero y trastocar subjetividades, cuando logremos eso, la escuela se convertiría en una especie de barco vikingo, grande pesado e imponente, pero capaz de navegar sólo por la fuerza sincronizada de cada uno de sus remos.

CONCLUSIONES

La diversidad es un tema difícil de entender y vivir, si seguimos asociándola con aquello que requiere de un tratamiento clínico, relacionándola a la carencia, a lo problemático a lo anormal. Trabajar con la diversidad es hacerlo de forma natural, es decir, pensando en las diferencias como algo inherente al ser humano y de las cuales podemos aprender. Se pueden plantear metodologías o formas de trabajo que ayuden a los profesores a dar cierta respuesta en las aulas, pero eso sería conformarnos con ser simples aplicadores o reproductores de modelos.

Mirar la diversidad, “de verdad mirarla” requiere de ojos dispuestos a ver el mundo escolar de diferente manera, comenzando por sus docentes y entre sus docentes, esto quiere decir que normalmente nos cerramos a pensar en la escuela como el mero espacio áulico, sin darnos cuenta que a nuestro lado también hay compañeros que pueden estar viviendo la misma incertidumbre que nosotros y que no, nos hemos dado la oportunidad de escuchar ni de compartir, los docentes también somos diversos y vivimos en un mundo donde las diferencias convergen.

Nuestra formación no concluye al momento de terminar nuestros estudios como normalistas, nos seguimos formando en la práctica y profesionalmente, por ello como sujetos tenemos derecho a ser vistos como diversos y con la capacidad para profesionalizar nuestra labor. Es injusto pensar que sólo los niños y niñas, por ser infantes, tienen derecho a ser diferentes y tener oportunidades diversas de aprender; los adultos también formamos parte de ese mundo diverso, como docentes de la misma manera, tenemos el derecho a continuar formándonos en ambientes que reconocen nuestras diferencias, si bien ya se cuenta con la madurez y flexibilidad de adaptarse a diversos contextos, por qué no, visualizar esos contextos como espacios acogedores, donde la amorosidad sea el común denominador.

Considerando el reconocimiento del docente como sujeto diverso, la propuesta de intervención constituye una oportunidad para la autoformación del profesorado, independientemente de las distintas funciones que se pueden llevar a cabo dentro de una escuela, tenemos que comenzar a visualizarnos como el equipo de docentes en los que a

pesar de cumplir papeles diferentes, estamos trabajando por una misma causa, entonces dejaremos de mirarnos de forma fragmentada, como el maestro de primer grado, el maestro de apoyo psicopedagógico, el maestro de educación física, etc. haciendo lo propio de forma aislada, pues lo que nos une es la tarea de contribuir en la formación de los estudiantes, por ende, se requiere de la cooperación entre los miembros que componemos el equipo de docentes y dar respuesta a las problemáticas que se presenten, al mismo tiempo de ser capaces de diseñar proyectos para la mejora de la escuela en cualquiera de las dimensiones planteadas en el proyecto. Así se considera que se dio respuesta a la pregunta ¿Cómo lograr el vínculo entre el docente de apoyo psicopedagógico y los docentes de aula regular?

Es necesario identificar los factores que promueven los procesos de diálogo dentro de la escuela, esto fue un cuestionamiento más, que guió esta investigación. Tales factores como la camaradería, el reconocimiento del otro docente como ser humano, como profesional y los lazos personales o afectivos que se establecen entre compañeros, destinando un tiempo específico para ello, nos permite abrir paso a la comunicación, pues pareciera que en las escuelas se dice mucho pero sin entablar una comunicación real para la toma de acuerdos y evaluación de los mismos. Para mí fue muy importante las palabras de una de las profesoras en este sentido y que retomaré “Aquí lo importante es que somos amigas”, si bien, se pueden identificar en las escuelas ciertos lazos entre sus miembros, no siempre se rescatan para trabajar con ellos como herramienta para fortalecer el trabajo, esto me hace pensar en cuán importante es la parte afectiva para generar el diálogo, que permita reconocer las debilidades sobre las que es necesario trabajar, así como las fortalezas de los miembros del equipo.

Los factores que inhiben este diálogo tienen que ver con la individualización del trabajo, la competitividad entre profesores, el aislamiento y el poco tiempo destinado para poder establecer la comunicación para la evaluación de proyectos o situaciones concretas. De ahí la importancia de un directivo sensible que permita que se generen los espacios que nutrirán la práctica docente y esto nos lleva a la tercer pregunta planteada ¿Cómo desde el proyecto escolar se puede gestar el aprendizaje cooperativo? Esta cuestión me lleva a una línea de investigación que quizá pueda abordarse más adelante: La Gestión escolar

como promotora de la cooperación entre los docentes, pues me pude percatar que tal vez los docentes tengan iniciativa e intenten propiciar la comunicación o el vínculo entre ellos y cooperar, pero sin un líder, que permita o genere comunicación entre sus miembros, puede mermar la iniciativa de los participantes, por ello el pensar en el cómo desde el proyecto escolar implica también, el compromiso del directivo y del equipo docente con el proyecto de escuela pero no como una carga administrativa, sino como el eje rector del proyecto, con metas específicas y objetivos comunes entre el equipo, con una interdependencia positiva.

Cuando el equipo de docentes sea sensible a las necesidades al interior de su escuela pero también al exterior de la misma, puede abrir sus puertas a otros sectores de la comunidad, entonces la escuela vista como una comunidad de aprendizaje puede combatir las desigualdades sociales, pues brindará a todos independientemente de su posición, función, o características personales las mismas oportunidades de participación.

Una comunidad de aprendizaje, no se construye de la noche a la mañana y hacerlo por imposición o a la fuerza, va en contra de lo que la comunidad misma pretende. Por ello este trabajo se basó en la etapa de la sensibilización, lo que no quiere decir que no se persiga la conformación de la comunidad, pero los tiempos para la aplicación no lo permitieron, considero que uno de los logros más importantes es que se propició dentro de esta etapa, es que, entre las docentes que conformamos la escuela, reconociéramos los lazos que nos unen, así como las debilidades sobre las que hay que trabajar, dejando de lado que aquello que es criticable de nuestra labor, no tiene que afectar la relación personal, al contrario, las mejoras que hagamos, impactarán al buen funcionamiento de la escuela y por ende fortalecerán la relación que ya hemos entablado.

Así la misión y la visión de la escuela tienen un significado, dando sentido a la participación de cada uno de los que laboramos en el plantel, si bien se dieron a conocer metodologías que facilitan la atención a la diversidad, no son un recetario y por tanto se impactó en el reconocimiento de las formas de intervenir con los estudiantes, pues como equipo de profesoras ya mostrábamos cierto conocimiento de lo que el enfoque inclusivo nos refiere pero que continuábamos actuando de manera excluyente.

Debido a lo anterior, trabajar en y para la diversidad requiere de un cambio de actitud dentro de las escuelas, con y entre los docentes, una actitud dispuesta a mirar las fortalezas y no sólo las debilidades de los que nos rodean, entonces no se necesitarán metodologías de trabajo diseñadas para tal motivo, estaremos simplemente trabajando en cooperación y aprendiendo unos de los otros.

Dejar de mirarse como la especialista requiere de un constante análisis y reflexión de mi intervención, es necesario mirarse durante la práctica y evaluarse constantemente, involucrarse y entablar comunicación y diálogo, con cada uno de los actores educativos.

Ser docente de apoyo psicopedagógico requiere el compromiso del vínculo, aún cuando al interior de los equipos se desee mantener distancia por no saber trabajar en cooperación, sin embargo, es una competencia docente que se tiene que desarrollar, no sólo por la profesionalización de la enseñanza, sino por los estudiantes a los que está dirigida nuestra función. Así la función del docente de apoyo psicopedagógico tendría que considerar los siguientes aspectos:

- Trabajo cooperativo con las docentes en función de la detección de barreras para el aprendizaje y la participación.
- Identificación junto con las docentes titulares, de los ajustes razonables para el logro de los aprendizajes esperados.
- Propiciar cambios, en medida de las posibilidades de intervención, en los contextos que influyen en el desarrollo y aprendizaje del niño.
- Vinculación con los de padres de familia, para generar la cooperación en el proceso educativo de sus hijos.
- Cooperar y vincularse en la elaboración e implementación del proyecto escolar.

El trabajo del Docente de Apoyo Psicopedagógico (DAP) demanda la cooperación, no se puede seguir laborando aisladamente, pensando en una intervención individualizada y dirigida única y exclusivamente al niño dejando de lado los contextos en los que se desenvuelve.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel (2001) *Desarrollo de escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid. Narcea.
- Aldamiz, María Echeverría, Alsinet, Giné, Masalles, Masip, Muñoz, Notó, Ortega, Ribera, Rigol (2000) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, Graó.
- Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier, Cecilia Sigal (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, México, Fondo de Cultura económica.
- Arnaíz, Pilar (2003) *Educación inclusiva una escuela para todos*. Malaga, ediciones Aljibe.
- Barrio, José (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista complutense de educación, Vol. 30 No. 1
- Blanco, Rosa (2006) *Equidad y la Inclusión social: uno de los desafíos y la escuela de hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol.4 No. 003. Madrid, España.
- Borsani, María (2005). *Integración o Exclusión*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, Denise Kingston (2006) *Index para la inclusión*. Versión en castellano. Universidad de Salamanca
- Casamayor, Antúnez, Armejach, Checa, Giné, Guitart, Notó, Rodón, Uranga, Viña (1999) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó.
- Delors, Jaques (1994) *La educación encierra un tesoro*. París. El correo de la UNESCO.

Echeita, Gerardo. Inclusión-Exclusión. Voz y quebranto. Revista Iberoamericana de Educación No51/4

Fernández, José Ma. (2009) *Un Currículo para la diversidad*. Madrid, Síntesis.

Fierro, Cecilia. Bertha Fortoul, Lesvia Rosas (2010) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Maestro y Enseñanza. México, Paidós.

García, Ismael. Escalante, Ivan (2006) *Integración educativa principios finalidades y estrategias*. SEP. Cooperación Española

Halder, Alois (2006) *Heidegger y Lévinas, uno en la propuesta del otro*. Lampara de Diógenes, enero-junio, julio-diciembre, Año/vol 7 núm 12 y 13. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla. Puebla

Hanlon O' Christine.(2009) *Inclusión educativa como investigación-acción*. Colombia. Magisterio Edutorial

Latorre, Antonio(2008) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

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

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez Nuevas Competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

Pujolás, Pere (2004) *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España, Eumo-Octaedro.

Pujolás, Pere (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes*. VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial para el desarrollo de escuelas inclusivas. Barcelona

Pujolás, Pere (2012) Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. En *educatio Siglo XXI*,

Vol. 30 .No 1 pp. 89-112

Sagastizabal, María, Perlo, Bibiana, Patricia San Martín.(2009) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Noveduc.

Skliar, Carlos y Magaldy Téllez (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires, Argentina, Noveduc.

Stainback, Susan y William Stainback(2001) *Aulas inclusivas. Un Nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea.

S.E.P.(1968) *Manual de organización del centro de atención psicopedagógica de educación preescolar en el distrito federal*. México

S.E.P. (2004) *Programa de educación Preescolar*. México

S.E.P.(2007) *Orientaciones para la intervención psicopedagógica del personal de los CAPEP*. México.

S.E.P. (2009) *Programas de estudio. Educación básica primaria, Sexto grado*. México.

S.E.P. (2011) *Lineamientos generales para el funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México

S.E.P. (2011) *Plan de estudios. Educación Básica*. México.

S.E.P. (2011) *Modelo de Atención de Servicios de Educación Especial*. México

Suarez, Daniel (2012) *Conferencia La narrativa educativa*, Nezahualcoyotl México, FES Aragón-UNAM

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

Tomlinson, Carol (2003) *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*, México, Octaedro

Tonucci, Francesco(1995) *Con ojos de maestro*. Argentina, Ediciones Troquel

UNESCO (2000-2003) *Educación en la diversidad*. Material de formación docente.

Referencias electrónicas

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> Freire

<http://www.perio.unlp.edu.ar/cps/CuadernodeHIdeasN3/acercadelacomunidad110-121.pdf>

http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

<http://pnd.presidencia.gob.mx>. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre_egreso

<http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/alteridad.htm>

ANEXOS

Los siguientes anexos se encuentran divididos en cinco apartados: Primeras impresiones, desde los especialistas, desde las educadoras, con los padres de familia y estilos de aprendizaje. Con ellos se pretende dar cuenta de algunas evidencias que se fueron obteniendo a lo largo de la intervención.

Finalmente se agrega una tabla de siglas con la que se pretende apoyar a la lectura de este documento.

A. Citlali Briones Quintero.

¿Cómo atendemos la diversidad en el Jardín de Niños Pipilplan?

Canalizando a los niños-as que presentan un problema e involucrarlos con todo el grupo que presenta algún problema.

¿Qué es un estilo de aprendizaje?
Es la forma en la cual obtienes un conocimiento.

Fortaleza personal
Disponibilidad
Amable.

Fortaleza como educadora.

Actividades físicas.
disciplina.

Anexo 2

Favor de contestar las siguientes preguntas

1.- ¿Consideras que existe vinculación entre el profesor de apoyo psicopedagógico y docentes de aula regular? Si, No ¿Por qué?

Esta vinculación está en proceso ya que en ocasiones trabajamos lo que consideramos que se necesita sin tomar en cuenta las necesidades de la educadora y el trabajo queda desvinculado, pero al trabajar lo que la maestra necesita o requiere apoyo, y las necesidades de los niños y al trabajar o apoyar en la planeación, nuestra labor queda vinculada al trabajo de la docente.

2.- ¿Qué estrategias has generado para propiciar la vinculación?

Planeación conjunta (sugerir en su planeación)

3.- ¿De qué manera consideras que la vinculación entre CAPEP y docentes de aula regular puede dar atención a la diversidad?

Si con la docente de aula regular te lo permite puedes sugerir actividades o estrategias para trabajar con el grupo atendiendo a la diversidad, apoyando también su planeación. llevando un acompañamiento y asesoría con la educadora

4.-El clima institucional que existe en el jardín de niños que atiendes favorece el respeto y la solidaridad sobre las prácticas educativas?

No mucho, las situaciones novedosas o difíciles o diferentes son criticadas y en ocasiones mal vistas
No hay solidaridad, es mi grupo, mi trabajo

ANEXO 3

ANÁLISIS CUALITATIVO PERSONAL DOCENTE

1. ¿CONOCES LA FUNCIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA?

DE LAS 89 DOCENTES ENCUESTADAS, 86 (97%) CONTESTARON AFIRMATIVAMENTE DANDO UNA O VARIAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ APOYO EN EL AULA A NIÑOS CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL.
- ❖ APOYO EN EL AULA A NIÑOS CON BARRERAS.
- ❖ ESTRATEGIAS A LAS DOCENTES PARA TRABAJAR CON LOS NIÑOS POR TENER N.E.E. O BARRERA.
- ❖ APOYO A LOS PADRES DE FAMILIA.
- ❖ ACOMPAÑAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.
- ❖ BRINDA ELEMENTOS NECESARIOS PARA LA INTERVENCIÓN DOCENTE.

3% DE LAS DOCENTES CONTESTARON QUE DESCONOCÍAN O NO LES QUEDABA CLARO LA FUNCIÓN DE LA ESPECIALISTA.

2. ¿SABES CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE NIÑOS CON N.E.E. Y NIÑOS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN ?

DE LAS 89 DOCENTES ENCUESTADAS, 12 (13%) CONTESTARON AFIRMATIVAMENTE DANDO UNA O VARIAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ BARRERAS DE APRENDIZAJE ES CUANDO EL CONTEXTO EN QUE SE ENCUENTRAN LOS NIÑOS NO LES PERMITEN OBTENER APRENDIZAJES Y N.E.E. ES CUANDO LOS NIÑOS PRESENTAN ALGUNA DIFICULTAD PARA APRENDER.
- ❖ N.E.E. IMPLICA ALGO FÍSICO PROPIO DEL NIÑO Y B.A.J.P. IMPLICAN LA INFLUENCIA DEL MEDIO AMBIENTE Y SITUACIONES SOCIALES.

77 DOCENTES CONTESTARON QUE DESCONOCÍAN LA DIFERENCIA, LO QUE REPRESENTA UN 87% , DANDO ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ N.E.E. ES BIOLÓGICO Y/O CON DISCAPACIDAD Y B.P.J.P. ES UN PROBLEMA DE CONDUCTA Y DE ACTITUDES POCO FAVORABLES PARA EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES.
- ❖ UN CONCEPTO NO ESTÁ DESFASADO DEL OTRO.
- ❖ N.E.E. ES UN RETRASO DE NACIMIENTO O DEFICIENCIA NEUROLÓGICA.
- ❖ N.E.E. REQUIERE DE SERVICIOS MÉDICOS ESPECIALES Y B.A.J.P. PRESENTA DIFICULTADES PARA INTEGRARSE A DIFERENTES ACTIVIDADES QUE REALIZA CON SUS COMPAÑEROS

3. ¿CÓMO ENTIENDES LA DIVERSIDAD EN EL AULA?

DE LAS 89 DOCENTES ENCUESTADAS, 74 (83%) CONTESTARON ACERTADAMENTE DANDO UNA O VARIAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ QUE TODOS SOMOS DIFERENTES, POR LO TANTO LOS APRENDIZAJES SE RECIBEN DE DISTINTAS FORMAS.
- ❖ CADA PEQUEÑO ES DIFERENTE CON NECESIDADES Y CAPACIDADES DIFERENTES.
- ❖ RESPETAR LA MANERA DE PENSAR, DE ACTUAR Y HABLAR DE CADA UNO DE LOS NIÑOS, ENRIQUECIENDO EL TRABAJO CON LA DIFERENCIA.
- ❖ OFRECER A LOS NIÑOS Y NIÑAS LAS MISMAS POSIBILIDADES PARA APRENDER.
- ❖ QUE CADA PEQUEÑO ES DIFERENTE EN EL ESTILO DE APRENDIZAJE.
- ❖ TODOS LOS NIÑOS APRENDEN DE MANERA MUY DISTINTA DEBIDO A SU CONTEXTO O PERSONALIDAD.

15 DOCENTES CONTESTARON DE MANERA POCO ACERTADA, LO QUE REPRESENTA UN 17%, DANDO ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ INCLUYENDO, ACEPTANDO ENTRE TODOS A NIÑOS CON ALGÚN PROBLEMA O DISCAPACIDAD, NO DISCRIMINAR NI ETIQUETAR.
- ❖ INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN TODAS LAS NECESIDADES, ADECUARLAS SEGÚN SUS POSIBILIDADES.

4. ¿HAS RECIBIDO APOYO DEL PERSONAL DE CAPEP PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?

DE LAS 89 DOCENTES ENCUESTADAS, 82 (92%) CONTESTARON AFIRMATIVAMENTE DANDO UNA O VARIAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

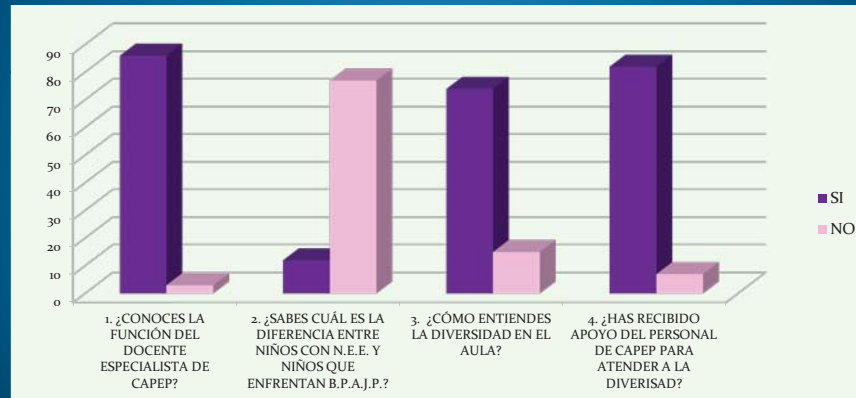
- ❖ VISITAS AL AULA, OBSERVAR AQUELLAS NECESIDADES EN LOS NIÑOS COMO APRENDIZAJE, DE ADAPTACIÓN, PARTICIPACIÓN, ETC.
- ❖ SUGERENCIAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO.
- ❖ DE MANERA REGULAR.
- ❖ ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO PARA LOS NIÑOS.
- ❖ DANDO CONSEJOS PARA TRABAJAR.
- ❖ PLÁTICAS, ENTREVISTAS Y ORIENTACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIA.
- ❖ CANALIZACIÓN A NIÑOS.
- ❖ ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR SU PRÁCTICA DOCENTE CON EL PROPÓSITO DE QUE EL GRUPO TENGA MEJORES APRENDIZAJES.

7 DOCENTES CONTESTARON NEGATIVAMENTE, LO QUE REPRESENTA UN 8% , DANDO ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- ❖ POCO APOYO YA QUE POCAS VECES ATENDIERON A LOS NIÑOS EN LENGUAJE Y CONDUCTA.
- ❖ POCO YA QUE NO ENTIENDO PORQUE QUITARON EL AULA DE APOYO.

DOCENTES

PREGUNTA	SI	NO
1. ¿CONOCES LA FUNCIÓN DEL DOCENTE DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO?	86	3
2. ¿SABES CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE NIÑOS CON N.E.E. Y NIÑOS QUE ENFRENTAN B.P.A.J.P.?	12	77
4. ¿HAS RECIBIDO APOYO DEL PERSONAL DE CAPEP PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?	82	7



Cuestionario para la familia

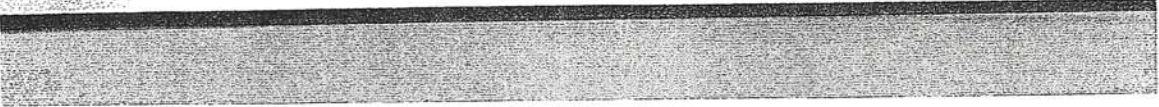
Por favor, ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela

1° 2° 3°

A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

	Si	No
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi(s) hijo(s/as) querían venir a esta escuela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La información que se me proporcionó cuando mis hijo(s/as) vino por primera vez a la escuela fue excelente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La escuela me mantiene informado/a de los cambios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Creo que la escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo(s/as).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) se con quien comunicarse.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 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 tomadas en serio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi(s) hijo(s/as) disfrutan de estar en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Creo que el profesorado trabaja mas duro para ayudar a algunos alumnos que otros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven la localidad son acogidos en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Todas las familias son igual mente valoradas independientemente de su origen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La intimidación es un problema en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
15. Si un alumno se comporta mal esta bien que lo envían a casa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas



INVENTARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Este inventario es para ayudarle a descubrir su manera preferida de aprender. Cada persona tiene su manera preferida de aprender. Reconocer sus preferencias le ayudará a comprender sus fuerzas en cualquier situación de aprendizaje.

Por favor, responda Ud. verdaderamente a cada pregunta. Responda Ud. según lo que hace actualmente, no según lo que piense que sea la respuesta correcta.

Use Ud. la escala siguiente para responder a cada pregunta: Ponga un círculo sobre su respuesta.

- 1 = Nunca
- 2 = Raramente
- 3 = Ocasionalmente
- 4 = Usualmente
- 5 = Siempre

1	Me ayuda trazar o escribir a mano las palabras cuando tengo que aprenderlas de memoria	1	2	3	4	5
2	Recuerdo mejor un tema al escuchar una conferencia en vez de leer un libro de texto	1	2	3	4	5
3	Prefiero las clases que requieren una prueba sobre lo que se lee en el libro de texto	1	2	3	4	5
4	Me gusta comer bocados y mascar chicle, cuando estudio	1	2	3	4	5
5	Al prestar atención a una conferencia, puedo recordar las ideas principales sin anotarlas	1	2	3	4	5
6	Prefiero las instrucciones escritas sobre las orales	1	2	3	4	5
7	Yo resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos	1	2	3	4	5
8	Prefiero las clases que requieran una prueba sobre lo que se presenta durante una conferencia	1	2	3	4	5
9	Me ayuda ver diapositivas y videos para comprender un tema	1	2	3	4	5
10	Recuerdo más cuando leo un libro que cuando escucho una conferencia	1	2	3	4	5
11	Por lo general, tengo que escribir los números del teléfono para recordarlos bien	1	2	3	4	5
12	Prefiero recibir las noticias escuchando la radio en vez de leerlas en un periódico	1	2	3	4	5
13	Me gusta tener algo como un bolígrafo o un lápiz en la mano cuando estudio	1	2	3	4	5
14	Necesito copiar los ejemplos de la pizarra del maestro para examinarlos más tarde	1	2	3	4	5
15	Prefiero las instrucciones orales del maestro a aquellas escritas en un examen o en la pizarra	1	2	3	4	5
16	Prefiero que un libro de texto tenga diagramas gráficos y cuadros porque me ayudan mejor a entender el material	1	2	3	4	5
17	Me gusta escuchar música al estudiar una obra, novela, etc.	1	2	3	4	5
18	Tengo que apuntar listas de cosas que quiero hacer para recordarlas	1	2	3	4	5
19	Puedo corregir mi tarea examinándola y encontrando la mayoría de los errores	1	2	3	4	5
20	Prefiero leer el periódico en vez de escuchar las noticias	1	2	3	4	5
21	Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo	1	2	3	4	5
22	Gozo el trabajo que me exige usar la mano o herramientas	1	2	3	4	5
23	Cuando escribo algo, necesito leerlo en voz alta para oír como suena	1	2	3	4	5
24	Puedo recordar mejor las cosas cuando puedo moverme mientras estoy aprendiéndolas, por ej. caminar al estudiar, o participar en una actividad que me permita moverme, etc.	1	2	3	4	5

Aunque el autor de este Inventario no ha proporcionado una forma de evaluarlo, proponemos aquí al lector una manera de hacerlo llenando la siguiente planilla en base a las respuestas del alumno:

Puntuación

Traslada tus respuestas a la siguiente plantilla. Una vez completada, obtendrás tres puntajes totales, correspondientes a tu grado de utilización de cada canal perceptual. El puntaje más alto corresponde a tu manera preferida de aprender.

VISUAL		AUDITIVO		KIN ESTES ICO	
Pregunta	Puntaje	Pregunta	Puntaje	Pregunta	Puntaje
1	5	2	2	4	
3	1	5	3	7	5
6	5	12	5	8	1
9	5	15	5	13	5
10	3	17	1	18	5
11	5	20	1	19	5
14	5	21	1	22	5
16	5	23	5	24	5
TOTAL	34	TOTAL	23	TOTAL	36









MÚLTIPLES INTELIGENCIAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA. CUESTIONARIO

Debes ponerte una puntuación de 1 a 5 en cada ítem. No existen respuestas correctas o incorrectas. El resultado revelará tu perfil como docente en relación con la teoría de las múltiples inteligencias.

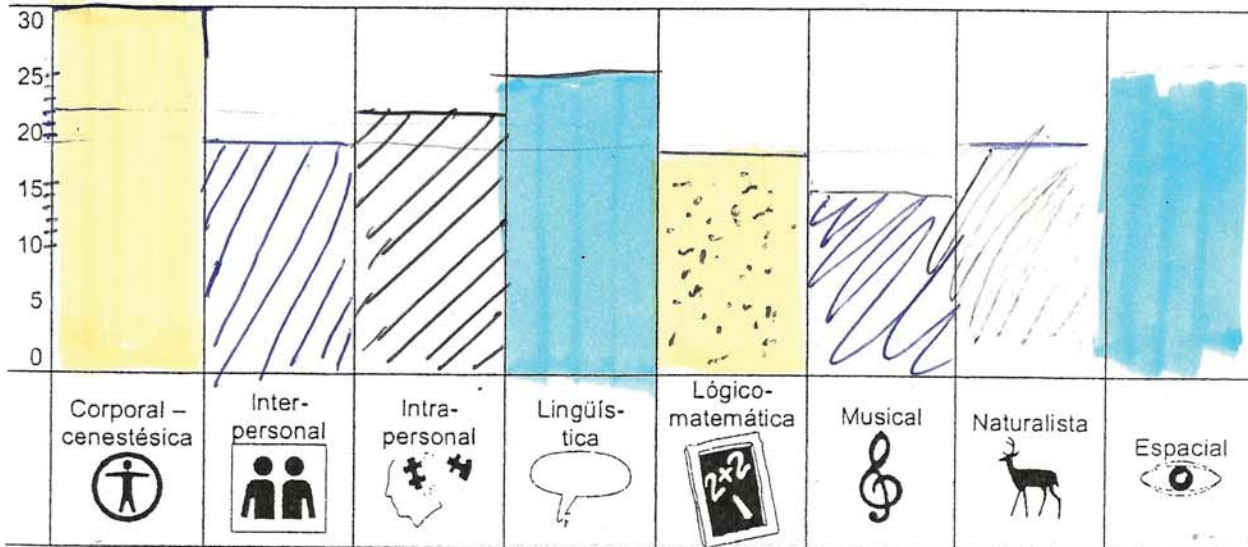
1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Con frecuencia 5. Siempre

1. Utilizo dibujos en mis clases	4	25. Conozco las mascotas de mis alumnos y hablo con ellos al respecto.	5
2. Anoto las cosas para recordarlas mejor	5	26. Tengo una agenda estructurada para las reuniones del colegio.	5
3. Creo que los alumnos aprenden mucho del trabajo en grupo	4	27. Llevo a cabo actividades en las que los alumnos tienen que moverse por el aula	5
4. Prefiero que mis alumnos no se sienten siempre en el mismo sitio.	5	28. Si pienso en una clase, 'veo' el sitio en el que se sienta cada alumno.	5
5. Prefiero trabajar de forma independiente a trabajar en equipo	2	29. Me gusta dar clase fuera del aula	5
6. Me considero una persona 'planificadora'	3	30. Mis alumnos trabajan en grupos	5
7. Promuevo las discusiones entre mis alumnos como estrategia de aprendizaje.	5	31. Suelo hablar de música con mis alumnos.	3
8. Me gusta calcular con detalle las calificaciones de mis alumnos	4	32. Intento realizar tareas que tengan relevancia personal para mis alumnos.	5
9. Promuevo que mis alumnos tomen notas	4	33. Utilizo diagramas y fórmulas en mis clases.	1
10. Utilizo rimas y secuencias rítmicas para ayudar a mis alumnos a recordar	5	34. Pido a mis alumnos que reflexionen sobre el funcionamiento del grupo en el que trabajan.	1
11. Utilizo mapas conceptuales, tablas y/o diagramas (por ej. Al planificar una lección)	5	35. Me gusta incluir poemas o textos literarios en mis clases.	5
12. Me gusta sacar temas medioambientales en mis clases.	5	36. Considero a mis alumnos como individuos	5
13. Animo a mis alumnos a que reflexionen individualmente sobre su aprendizaje	4	37. Utilizo las dinámicas de grupo en mis clases.	4
14. Utilizo dramatizaciones y juegos de representación en mis clases.	5	38. Tengo contacto físico con mis alumnos.	5
15. Cuando recuerdo una clase, lo hago como si estuviese viendo la televisión.	5	39. Intento conocer los intereses musicales de mis alumnos.	1
16. En clase, hago actividades en las que los alumnos tienen que manipular objetos físicamente (juegos de mesa, regletas...)	5	40. Me gusta organizar debates y discusiones en clase.	3
17. Pongo música de fondo para trabajar (cuando preparo mis clases...)	1	41. Me gusta hablar de agricultura, naturaleza o temas medioambientales con mis colegas.	5
18. Me gustan las lecciones y actividades que tratan de fenómenos de la naturaleza (volcanes, animales...)	4	42. Abordo los problemas de forma racional y lógica	5
19. Reflexiono sobre lo que hago en mi trabajo	3	43. Prefiero trabajar en equipo a trabajar de forma independiente	1
20. Se me dan bien los idiomas.	3	44. Creo materiales visuales para mis clases.	5
21. En mis clases utilizo películas o videos	2	45. Me gusta ayudar a mis alumnos a planificar y organizarse el trabajo.	3
22. La música forma parte de mis clases	3	46. Conozco las previsiones meteorológicas	1
23. Anoto mis ideas en papel.	5	47. Mis alumnos escriben canciones, raps o poemas como trabajo de clase.	1
24. Necesito silencio y privacidad para preparar mis clases	5	48. Suelo reubicar el mobiliario de la clase a mi gusto.	5

Utiliza tu inteligencia lógico-matemática para sumar aquí los puntos de cada cuestión:

Inteligencia →	Corporal – cenestésica 	Interpersonal 	Intrapersonal 	Lingüística 	Lógico- matemática 	Musical 	Naturalista 	Espacial 
Cuestiones ↓	4. 5 14. 5 16. 5 27. 5 38. 5 44. 5	3. 4 7. 5 30. 5 34. 1 37. 4 43. 1	5. 2 13. 1 19. 4 24. 5 32. 5 36. 5	2. 5 9. 4 20. 3 23. 5 35. 5 40. 3	6. 3 8. 4 26. 5 33. 1 42. 5 45. 3	10. 5 17. 1 22. 3 31. 3 39. 1 47. 1	12. 5 18. 4 25. 5 29. 5 41. 5 46. 1	1. 4 11. 5 15. 5 21. 2 28. 5 48. 5
Total	30	20	22	25	20	14	20	26

Utilizando las inteligencias lógico-matemática y visual-espacial, crea un gráfico que refleje tus puntuaciones.



Puedes hacer otros tests similares a este y medir tus 'inteligencias en:
<http://www.helios3000.net/tests/eq.shtml> y en
<http://www.conocimientosweb.net/portal/quizz.php?file=quizz/general4.htm>

A continuación proponemos un cuadro con actividades susceptibles de ser llevadas a cabo en un aula de L2 y que tienen relación con las distintas destrezas e inteligencias.

Tabla de siglas y claves

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
DAP	Docente de Apoyo Psicopedagógico
NEE	Necesidades Educativas Especiales