



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 094 CENTRO, CDMX

**LAS COMPETENCIAS DOCENTES
PARA PROMOVER PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA
P R E S E N T A**

ELVIA NIETO LEÓN

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

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2018.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 11 de enero de 2018.

PRESENTE

LIC. ELVIA NIETO LEÓN.

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

LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA PROMOVER PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

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

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



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

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

AGRADECIMIENTOS

*A mis compañeras docentes de educación preescolar
por su disposición y participación en el proyecto.*

*A los profesionistas de la Unidad 094
que acompañaron mi proceso de deconstrucción
respecto a la Inclusión educativa.*

*A la Dra. Maricruz profesora y tutora de esta tesis
quien me supo animar, guiar y corregir.*

*A los excluidos de México
porque aún falta mucho por hacer.*

*A mis padres
por creer en mí, por el apoyo y esfuerzo que
hicieron para ofrecerme una preparación
profesional.*

*A mis hijos Mariana y Rodrigo
por el tiempo restado, por su comprensión y amor.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
<hr/>	
1. PRÁCTICAS Y DESAFÍOS. SER DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA	7
1.1. Práctica docente, una posibilidad de mejora	8
1.2. Avances en la política educativa hacia la Inclusión	13
1.3. Educación Inclusiva y competencias docentes: dos grandes retos	22
1.3.1. De las prácticas de exclusión en la escuela hacia la atención a la diversidad	22
1.3.2. Prácticas educativas inclusivas	29
1.3.3. Fortalecer las competencias docentes	33
<hr/>	
2. EVALUACIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS QUE LIMITAN LA INCLUSIÓN	39
2.1. Punto de partida: Evaluación de la Inclusión en la escuela desde la Investigación-acción	40
2.2. Análisis de la información	47
2.2.1 Análisis de los contextos: escolar, socio-familiar y del aula	47
2.2.2. Índice de Inclusión: culturas, políticas, prácticas	52
2.2.3. Análisis de la práctica docente	56
2.2.4. Análisis de habilidades comunicativas de los alumnos	57
2. 3. Identificación de barreras que limitan la inclusión en la escuela	58
2.4. Problematización	61
2.4.1. Delimitación del objeto de estudio	61
2.4.2. Planteamiento del problema	63
2.4.3. Preguntas de intervención	64
2.4.4. Supuesto de intervención	64
2.4.5. Propósitos Educativos	65

3. ALTERNATIVAS DE MEDIACIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	67
3.1. Mediación pedagógica	68
3.2. Aprendizaje cooperativo	71
3.2.1. Estructuras cooperativas simples	76
3.3. Modelos de atención pedagógica	83
3.3.1. Las Unidades Didácticas	87

4. APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE DOCENTES: VENTANA DE OPORTUNIDAD HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS	91
4.1. Evolución de la organización social del aula	91
4.2. Estructuras cooperativas implementadas con docentes	96
4.3. El desarrollo de las Unidades Didácticas	98
4.3.1. Unidad didáctica I. Analizando el actuar docente	98
4.3.2. Unidad didáctica II. Habilidades comunicativas: diálogo y escucha atenta	123
4.4. ¿Es posible la cooperatividad entre docentes?	138
4.5. Formación y desarrollo profesional docente ante el desafío de la Inclusión	152
4.5.1. Las competencias docentes para asumir el cuidado del otro	153
4.5.2. Reflexiones y logros de la propuesta de intervención	157

CONSIDERACIONES FINALES	159
-------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	164
--------------	-----

ANEXOS	169
1-7 Instrumentos de Evaluación Inclusiva	169
8 Evaluación de la Acción. Análisis de la cooperatividad en un equipo de trabajo	180

INTRODUCCIÓN

Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún ingrediente novedoso. Siede. (Citado en Ruiz y Prada. 2012. p. 17).

Las propuestas educativas en cada momento histórico están determinadas por las necesidades de los sistemas económico, social, ideológico, político, sumado a los aportes psicológicos, en ciencia, pedagogía, cultura, entre otros; en los últimos años suceden sorprendentes transformaciones que conforman un complejo sistema, en el que pueden comprenderse los fines educativos y el tipo de sujeto que pretenden formar. El docente se adhiere a las reformas y procesos con incertidumbre, malestar, temor o indiferencia al identificar que nuestra labor no tiene el reconocimiento ante los altos estándares que las organizaciones internacionales revelan respecto a los bajos resultados de calidad de la educación en México.

De este proceso no me encuentro ajena, por lo que decidí asumir un compromiso para responder a los retos en el marco de la educación basada en competencias y de la incorporación de la Inclusión, porque somos muchos quienes estamos en situación vulnerable; esto obedece a que en nuestra sociedad, las personas perdemos importancia, se sobrevaloran los objetos y todos nos encontramos en riesgo de exclusión ante nuestra naturaleza diversa, en donde las diferencias resultan ser un gran problema.

Mi interés por la inclusión surgió ante la facilidad que tenía de identificar un sin número de problemáticas en la escuela, prácticas de enseñanza deficientes, desinterés o falta de compromiso de los padres, bajos resultados de aprendizaje de algunos alumnos; curiosamente la mirada de las barreras eran hacia el exterior, es decir, en las políticas, culturas o prácticas de los demás.

El ejercicio de mi función como docente de comunicación en la USAER estaba orientada a la intervención individual y paralela a la educación regular, justificada

por el limitado trabajo coordinado con mis compañeras de la unidad, las educadoras y los padres; sumado a esto, experimentaba temor ante la inseguridad laboral y ambigüedades que se insertaban en torno a la política educativa nacional lo que me orilló a buscar la profesionalización e ingresar a estudios de posgrado.

Esta decisión marcó un antes y un después en varios ámbitos de mi vida, se abrió un mundo de posibilidades, rupturas y deconstrucciones conceptuales, comprendí que tengo una función social privilegiada que me ofrece un margen amplio de participación, se modificó mi intención de *lograr desde fuera una transformación en la escuela* por una más realista y alcanzable que era la de *actuar con mi equipo de trabajo en la mejora de la escuela para arribar a prácticas inclusivas*.

Reconozco que no es un proceso sencillo, inicialmente pretendía adquirir estrategias de mediación pedagógica para dar atención a los alumnos que enfrentan barreras para acceder al aprendizaje, ir a la vanguardia, luego entonces, “asesorar” a mis compañeras educadoras para que modificaran sus prácticas de enseñanza ¡ah, pero no cualquier educadora, ni cualquier escuela!, para facilitar mi tarea, elegí un jardín de niños en el que ya comienzan con prácticas inclusivas para no enfrentarme con barreras institucionales, dado que por la función que desempeño, tengo movilidad y posibilidad de intervención en cinco preescolares, sin embargo, esta decisión tuvo mayores implicaciones dado que es la institución con mayor población y cantidad de grupos, también es la que acoge una cantidad importante de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Es así que comencé con el sueño de lograr mejoras con el Jardín de Niños “Ramón López Rayón”, para que sea una escuela abierta, es decir, un espacio para todos, sobre todo, para los que están en más desventaja, comprometida en la atención a la diversidad, que reconoce y aprecia las diferencias de cada alumno, que no los ve como un número más en la estadística que transitarán dos o tres ciclos escolares; una escuela que une esfuerzos y conjunta voluntades hacia la aspiración más ambiciosa que es la inclusión.

Así es como nace esta propuesta de mejora bajo el enfoque metodológico de la investigación-acción que tiene un rasgo distintivo de implicar al docente en el proceso, de ser investigador de su propia práctica.

En el primer capítulo, fue pertinente realizar un estudio de la política educativa que fundamenta la Inclusión, del tránsito de los modelos de intervención en la educación especial y de las que fui partícipe en 20 años de trayecto laboral, este análisis me llevó a comprender mi presente y a reconocer la relevancia de la función docente. El sistema educativo actual nos delimita a adquirir competencias docentes, contar con un perfil, parámetros e indicadores bien delimitados para nuestro actuar docente, la propuesta y los cambios son necesarios, tendrán aspectos cuestionables, sin embargo, debemos asumir nuestro compromiso educativo con los alumnos.

Esto me llevó a asumir el compromiso de realizar una evaluación inclusiva con varios instrumentos pero en especial la aplicación del Índice de Inclusión (INDEX) de Booth, Ainscow y Kingston (2006) reveló que algunas de estas barreras están en la escuela y algunas prácticas de enseñanza, logré identificar además, barreras en mi propia práctica respecto a actitudes en la interacción con los demás, barreras que limitan la posibilidad de participación y aprendizaje de algunos alumnos en preescolar y los colocan en situación de riesgo.

Este proceso de evaluación se aborda en el capítulo dos en el que a través del análisis de la información, eliminó mi necesidad de mirar hacia afuera y me llevó a considerar que el sentido de la formación docente no sólo requiere de una intervención técnica, implica asumir una responsabilidad ética, tan compleja como la naturaleza del proceso educativo, lo que me condujo a plantearme tres cuestiones concretas:

¿Qué barreras se deben atender de forma prioritaria para asumir en la escuela un compromiso ético con la inclusión?

¿Qué estrategias en la formación continua se pueden implementar para fortalecer las competencias docentes y constituir un equipo cooperativo para responder a la diversidad?

¿Cuál es la propuesta de mediación pedagógica que ofrece atención a la diversidad y a su vez, promueve la participación plena, el diálogo y el juego de los alumnos de preescolar?

Al tener claridad del planteamiento y después de identificadas las barreras, mi atención se centró en investigar sobre la mediación pedagógica, la relevancia del rol docente como mediador de los procesos de aprendizaje, la necesidad de identificar la mejor propuesta para atender a las barreras en el preescolar y a su vez a la diversidad de toda la escuela que es abordada en el capítulo tres.

De las opciones de mediación analizadas, la que ofreció mayores elementos para el proyecto de intervención en atención de las barreras identificadas fue la de Peré Pujolàs (2009), con su aportación del *aprendizaje cooperativo*, esta consideración obedeció a atender dos propósitos educativos: promover la inclusión a través de la participación y aprendizaje de los alumnos, a su vez fortalecer las competencias docentes para implementar estructuras de aprendizaje y conformar aulas inclusivas.

La utilidad del aprendizaje cooperativo obedece a que contempla un ABC que lo caracteriza: A: de actividad que moviliza a sus agentes a participar hacia sus procesos de aprendizaje mediante actividades en equipos heterogéneos, B: de bidireccionalidad en la que se logra la mediación pedagógica en la interacción del docente con el alumno o entre alumnos y C: de cooperación que ofrece la ayuda mutua hacia una meta común, en la que cada quien aporta a la actividad y no se realizan actividades similares o individuales que colocan a algunos alumnos en desventaja, pues añade la posibilidad que cada alumno aporte en función de sus potencialidades.

En mi postura optimista respecto a la disposición y apoyo que tengo de mi equipo de trabajo aposté, además, en que dentro de la lógica del aprendizaje cooperativo,

era posible implementar las estructuras cooperativas de forma simultánea entre colegas y a su vez las fueran aplicando en sus aulas, en las situaciones de aprendizaje que planificaban, sumándolas a la necesidad de atender las necesidades de información de las educadoras que recién se habían incorporado al jardín de niños y para abordar temáticas de integración y reflexión sobre la inclusión y prácticas excluyentes.

Considero que fue un trabajo arduo identificar y priorizar las principales barreras, atender a su vez, las necesidades de formación continua y que éstas estuvieran en congruencia con mi actuar docente, pues sería contradictorio ofrecer una propuesta de mediación para la inclusión en la que utilizara prácticas de enseñanza contrarias a la visión inclusiva.

El siguiente momento fue seleccionar y diseñar la propuesta de planificación acorde con la inclusión, no tuve gran dificultad para elegir las Unidades didácticas que sugiere Arnaiz (1999) como mejor alternativa ya que tiene grandes similitudes en cuanto a estructura, elementos completos y útiles que conforman también las planificaciones didácticas que realizan las educadoras.

Se organizaron dos unidades didácticas: “Analizando mi actuar docente” y “Habilidades comunicativas: diálogo y escucha atenta” como parte de la ruta de mejora, inicialmente con las docentes de tercer grado y gracias a la gestión de tiempos con las autoridades fue posible aplicar la propuesta con las facilidades, en espacio y tiempo de consejo técnico escolar, además, con todo el personal del jardín incluyendo a la directora, la docente de apoyo de la USAER (que en el Estado de México aún siguen vigentes) y la maestra de educación física siendo un total de quince docentes, por lo que fue posible tener la participación de todas.

De forma simultánea tuve la posibilidad de realizar acompañamiento en la escuela para integrar en la planificación didáctica las estructuras cooperativas y su aplicación con los alumnos, la modificación de la organización del aula en equipos heterogéneos, la realización de juegos cooperativos.

En el capítulo cuatro se aborda el último momento del proceso, describe y analiza

el desarrollo de la propuesta, recupero las voces de las compañeras, los instrumentos de evaluación y evidencias para volver a la problematización e identificar el logro de los propósitos, la cooperatividad del equipo de trabajo para llegar a las reflexión y conclusiones y en ese proceso cíclico de investigación-acción hacer replanteamientos pues aún falta por hacer, el aprendizaje entre docentes requiere de la implicación y compromiso de todos sus integrantes, situación que se comienza a promover en la institución a través de varias acciones dentro de la ruta de mejora.

Un aspecto que considero aún falta por completar es el de la incorporación del aprendizaje cooperativo en todas las aulas desde la planificación y que esté orientada hacia el aprendizaje de todos los alumnos, si bien, la mayoría implementa juegos cooperativos, sólo algunas retoman las estructuras cooperativas simples para el desarrollo o evaluación de las situaciones de aprendizaje.

Mi propuesta deseo que trascienda no como un proyecto de un ciclo escolar, con el propósito de conformar una escuela inclusiva y animar a mis compañeras en su proceso para fortalecer sus competencias docentes, sino que mi interés está en aprovechar mi movilidad por varios preescolares y mi participación en los consejos técnicos para incorporar algunos elementos del aprendizaje cooperativo.

La tesis orientada a fortalecer las competencias docentes mediante el aprendizaje cooperativo en la promoción de prácticas inclusivas se desprendió de la identificación de las barreras en el contexto escolar, pues aunque se detectaron barreras del contexto familiar y del aula, aposté por la intervención con mis compañeras al creer que tendría un mayor impacto y alcance en la institución, consideré al aprendizaje cooperativo como propuesta novedosa y con la bondad además de ser inclusiva, para atender a los retos que día con día la escuela debe dar atención, pues la política educativa incorpora principios de inclusión, pero la escuela está en este proceso gradual tan importante de reconocimiento a la diversidad.

1. PRÁCTICAS Y DESAFÍOS. SER DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

La educación pública en México enfrenta grandes retos en el quehacer docente para atender a las necesidades actuales bajo estándares de calidad que la sociedad demanda, la política educativa nacional desarrolla e incorpora reformas que derivan de políticas de orden internacional, en las que el profesor tiene poca o nula participación en su diseño, sin embargo asumimos la enorme responsabilidad de su aplicación en el acto educativo con los alumnos.

Es necesario abordar un análisis del fundamento de la Inclusión, de las políticas educativas en el marco internacional y nacional, de su proceso de transformación hasta el ingreso de la Educación Inclusiva como un proyecto de sociedad para el logro, la participación, el aprendizaje y la autonomía no sólo de la población de educación especial que presenta alguna discapacidad o aptitud sobresaliente sino que se amplía la atención a *todos los alumnos* reconociendo su diversidad.

La incorporación de la Educación Inclusiva en el país demanda en el docente retos que no se limitan a una modificación de terminología ni a la eliminación del modelo de Integración Educativa, implica la profesionalización, pero de forma imprescindible, una postura ética que sugiere una revisión de actitudes y prácticas excluyentes bajo una conceptualización diferente de los alumnos y el reconocimiento de sus diferencias. El reto aumenta cuando además, se requiere concordar con el enfoque actual de la educación básica: el modelo basado en competencias, del aprendizaje basado en el logro de competencias para la vida.

La Inclusión en sus inicios implicó desconocimiento, confusión, desconfianza, temor, dudas tanto de los profesionales en Educación Especial como los de educación básica, actualmente hay quienes continúan con prácticas bajo la Integración Educativa por lo que es necesario un tránsito y deconstrucción tanto conceptual como actitudinal respecto a la atención de los alumnos que se encuentran en la escuela en situación de riesgo o vulnerabilidad pues no se debe entender como un cambio de modelo, sino de la incorporación de la Inclusión.

1.1. Práctica docente, una posibilidad de mejora.

El progreso de mi práctica profesional ha conformado una transformación en relación a la atención de los alumnos, es pertinente hacer una remembranza de veinte años de labor en los que he progresado desde varios modelos de intervención pedagógica con la intención de comprender mejor el presente.

En 1996 laboré como docente de educación especial en el área de audición y lenguaje bajo el Modelo de Educación Especial en los niveles de preescolar y primaria de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (G.I.E.H.)¹, -los cuales aún coexisten - y promueven la incorporación de alumnos sordos en un aula especial dentro de la escuela regular a fin de facilitar su inserción a ambientes sociales de oyentes; en los 90's, fue una propuesta innovadora de integración ya que los demás alumnos con discapacidad asistían a escuelas de educación especial,

GIEH pretendía la adquisición de la lengua oral de los alumnos sordos limitando el uso de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM) en el aula, fuera de la escuela ellos participaban en sus comunidades de personas con hipoacusia utilizando señas, entonces, ¿la escuela realmente consideraba las características y necesidades de los alumnos?, ¿los alumnos estaban integrados realmente? o ¿se hablaba de Integración en una escuela excluyente y segregadora?, más bien, era una muestra de discriminación, o audismo término que crea Tom Humphries, (2010).

El *audismo* es entendido como la marginación sufrida por las personas sordas, también la actitud de una persona oyente que se considera superior basándose en su capacidad de oír y a su vez, la prohibición de usar la lengua de señas imponiendo la oralización para su "integración en la sociedad" (Burad, 2010, p.4).

Nuestra sociedad no estaba preparada para atender las diferencias, argumentaba, accionaba y reaccionaba a favor del audismo, imponiendo sólo la comunicación oral; los alumnos con discapacidad auditiva experimentaban

1. En México a mediados de los años setenta se implementan los GIEH cuya atención se brinda en grupos especiales de alumnos con pérdida auditiva pero dentro de la escuela regular. La idea de este proyecto fue del Profesor Octavio Herrera Orozco.

situaciones evidentes de exclusión en muchos ámbitos, esto se valora como una postura que estigmatiza a esta comunidad al considerar sus diferencias derivadas de la discapacidad pero imponiendo un sistema de comunicación acorde a las necesidades de una sociedad de 'normoyentes' y exponiéndolos de forma importante a situaciones de exclusión al no reconocerlos con sus particularidades, al respecto Sklair retoma que la idea del diferencialismo considera las diferencias como un problema y no como un valor.

Se establece un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, Y es en ese diferencialismo el que hace que... el sordo sea el problema en la diferencia de lengua. [...] La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. (Sklair, 2005, p.5).

Debo reconocer que en mi proceso de formación, los docentes asumieron una postura de discriminación al defender la idea del audismo, argumentando que las mejores opciones metodológicas eran las que promovían el aprendizaje del lenguaje oral para el logro de la integración, pues en el mapa curricular no se retomaba el bilingüismo como una opción de intervención, la LSM sólo se impartía a modo de taller.

El modelo de Integración Educativa se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos, consideraban que todos los alumnos tenían derecho a educarse en un ambiente normalizado para promover su integración y participación en la sociedad.

En México se acogió hasta los años 90, con modificaciones en la política educativa compensatoria acordes al Modelo de Integración y se crearon en el Estado de México los servicios educación especial: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) donde continué mi labor como docente de comunicación en nivel preescolar desde 1997 hasta la actualidad.

Al transitar del modelo clínico al de integración, experimenté un desafío conceptual en relación a mi perfil docente, pues mi formación se desarrolló bajo el primer modelo que estaba centrado en las deficiencias del alumno e incorporarme laboralmente en el preciso momento que se introduce en México el Modelo de Integración, sobrevinieron el temor, la desconfianza, la negación, el escepticismo, y la desinformación; en mi práctica laboral se fueron instalando nuevas formas de participación, el campo de atención no sólo fue para la población con discapacidad auditiva o con dificultades de lenguaje; se vislumbraba ante mí, un reto mayor: la atención a *todos* los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.).²

Con los lineamientos de intervención de los servicios de educación especial en el Estado de México, inicié funciones como docente de comunicación en la USAER 34 junto con un equipo multidisciplinario: maestra de apoyo, psicóloga y trabajadora social, sin embargo, aún no estaban bien definidas las funciones de cada integrante y se realizaba un trabajo segregado para dar respuesta a las NEE con la mejor de las intenciones pues por cuestiones prácticas, “se dividía” al alumno en áreas de intervención (social, emocional, curricular y comunicativa) en el que cada integrante de la unidad trabajaba con criterios o enfoques aún clínicos y de forma paralela al trabajo del aula, lejos de las necesidades y dificultades que los alumnos enfrentaban realmente en el salón de clase o en la escuela y asumiendo una práctica operaria de los lineamientos y perpetuando los procesos de exclusión.

Las escuelas, depositaban en la USAER una gran cantidad de expectativas, problemáticas y demandas de carácter administrativo u otra índole que no se resolvieron por sí mismas y las funciones se fueron desvirtuando, el trabajo

2. Un niño con necesidades educativas especiales “...es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf.

de intervención, se realizaba en el mejor de los casos con las docentes que mostraban mayor disposición, así como con los padres que manifestaban interés o compromiso y el resto de la población que se encontraba en mayor riesgo de exclusión eran nuevamente imperceptibles u olvidados.

La USAER carecía de estrategias de intervención para el apoyo técnico y pedagógico acorde a las NEE de los alumnos, cada quien hacía lo que mejor podía o entendía, pues una limitante era que el personal no contaba con el perfil profesional de docentes en educación especial, a partir de la autoformación adquirimos estrategias didácticas específicas para la atención de alumnos con discapacidad.

Bajo la mirada de eficiencia y eficacia las unidades de apoyo han tenido un impacto limitado ya que hasta últimos años se concibió como un apoyo externo, paralelo o adherido a la escuela y éramos identificados como ‘el grupo de expertos que atenderían a los niños con problemas’ que más que un *apoyo* lo identificaron como una *amenaza* tanto para padres como para los compañeros docentes de la institución al referir que era un trabajo extra que implicaba la atención de los alumnos con NEE y de quienes declaran no se sentían competentes para ofrecer el apoyo pedagógico desde el aula, pues sostenían y defendían la postura que deberían regresar a las escuelas de educación especial; en el mejor de los casos (que fue en la minoría) nos enfrentamos con comunidades escolares que nos aceptaron o integraron en un intento por trabajar en conjunto.

Fueron años de duras críticas respecto al logro de resultados que observaban en los alumnos con NEE, sostenían que como docentes de educación regular no tenían ni los conocimientos o las habilidades para atender simultáneamente a los niños ‘especiales’ junto con el resto del grupo, que sumaba además, la atención de una matrícula numerosa situación que fortalecían sus comentarios que *‘el gobierno cada vez nos pide hacer más trabajo, con menos recursos’*.

Este modelo se enmarcó, más en una situación de derechos humanos y acto político compensatorio, de ofrecer igualdad para lograr la cobertura como una

oportunidad para promover la Integración en un ambiente lo más ‘normalizado posible’, es decir, una cantidad importante de alumnos sólo estuvieron insertos en la escuela “regular” siendo imperceptibles, los recursos fueron insuficientes para sus necesidades de aprendizaje, la mayoría de los docentes no tenían el perfil profesional y a su vez, desconocían estrategias de intervención específicas, prevalecieron prácticas de simulación, hubo imprecisiones conceptuales y ambigüedades por muchos factores, sin embargo, se reconoce que fue un proceso necesario para la reorganización y reestructuración de los servicios de educación especial.

Posteriormente, la Secretaria de Educación Pública inicia el camino hacia la Inclusión, incorporando como en otros países, políticas que reconocen la diversidad de los alumnos, incluyendo a los que viven situaciones de discriminación y exclusión lo que llevo como misión la de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. (B.A.P.S.).³

Las barreras para acceder al aprendizaje las puede enfrentar cualquier niño en cualquier momento de su vida escolar sin que necesariamente presente discapacidad o alguna NEE, la mirada se dirige ahora hacia el contexto familiar y escolar los cuales puede limitar o facilitar el aprendizaje de los alumnos, es un cambio considero, de gran relevancia el cual me conduce nuevamente a reformar y evaluar mi papel docente y surge la necesidad de fortalecer mi competencia profesional.

Comparto que en mi interés de profesionalización, me inscribí en uno de los centros de maestros del Estado de México al Diplomado en Inclusión, para mi sorpresa, existía confusión conceptual, ya que las temáticas abordaban

3. El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en Índice el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Booth, Ainscow (2006, p. 7).

¡Propuestas metodológicas específicas por discapacidad para la atención de alumnos con NEE!, en ese intento por encontrar una formación acorde con lo que la política educativa proponía fue lo que me condujo a realizar los estudios de posgrado en Inclusión Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional y con la que pretendía asumir un posicionamiento que resignificara mi labor y responsabilidad ética hacia un proyecto de mejora para conformar redes de apoyo e implicarme en la comunidad escolar en un marco hacia prácticas menos excluyentes, pues me gustaría abrir posibilidades para contribuir al mejoramiento de la realidad histórica y cultural de quienes se encuentran en riesgo de exclusión y que el mismo sistema educativo los ha colocado en situación de mayor vulnerabilidad.

A continuación se refieren los cambios en el sistema educativo respecto a la política educativa que nos hará comprender el tránsito que he desarrollado en mi práctica profesional.

1.2. Avances en la política educativa hacia la Inclusión.

El papel de la educación en México y los cambios vertiginosos en nuestra sociedad, advierten redefinir el rol del docente, al ser elemento clave dentro del sistema educativo lo que invita a ser sensibles a las necesidades respecto a la atención de los alumnos, sobre todo, de los más desfavorecidos; se tiene que progresar necesariamente en la práctica, renovando y construyendo conocimientos, pero sobre todo, actitudes y valores en el compromiso de crear condiciones más favorables para el logro del aprendizaje, ya que podemos obstaculizarlo o bien, conformar ambientes más inclusivos.

Las reformas y modelos educativos se incorporan en el país con una limitada participación del docente en su diseño (quizá –estratégicamente- no se nos convoca, se decide por no participar o porque simplemente se insertan las propuestas de modelos extranjeros sin las adecuaciones al contexto nacional) aunado a una serie de creencias y temores, nos lleva a ceñirnos a propuestas educativas que en nuestra práctica reproducimos o en el peor de los casos, simulamos que se desarrollan en el aula.

Los docentes adoptamos una actitud pasiva y dócil, en la mayoría de las ocasiones sin una reflexión de las implicaciones de las reformas y sus efectos en la educación actual de México, debemos comprometernos, iniciando por un ejercicio reflexivo en el que podamos tomar acciones y ser agentes de cambio desde la escuela. Es necesario hacer una revisión de la política educativa internacional y nacional para comprender este complejo proceso respecto a la Educación de calidad y la Inclusión. Se debe evitar correr el riesgo de considerar que sólo es una transición del Modelo de Integración Educativa al de Inclusión Educativa, un simple cambio de terminología lo cual es un grave error que más adelante se analizará.

La Inclusión se adhiere a las políticas de organismos internacionales y nacionales que van más allá de un sentido educativo:

La Inclusión, en todo caso, es Inclusión social, esto es, en la creación de herramientas jurídicas que regulen la convivencia pacífica entre distintos grupos culturales. (Ruiz, 2012, p. 45).

Las políticas educativas en el país están circunscritas en un mundo global donde los organismos internacionales ofrecen sugerencias en relación a los modelos educativos, con las políticas neoliberales asociadas a la globalización⁴ hay quienes sugieren que se ha generado niveles sin precedentes de crecimiento económico lo que ha permitido la expansión de la riqueza, argumentando compromisos con políticas de igualdad en la educación basadas en principios de eficiencia económica y justicia social, en el que se asume a la educación como un derecho humano básico y esencial para la cohesión social pero que dista de una realidad en la que se han incrementado las desigualdades, un mundo y en particular, un país empobrecido en el que se han ampliado las jerarquías sociales.

4. Globalización significa el conjunto de procesos y fenómenos que se están llevando a cabo en todo el mundo, trascendiendo unas veces, e implicando y entremezclando otras, las soberanías nacionales o de los Estados-Nación, y sus ordenamientos jurídicos, políticos y socioeconómicos, lo que exige la intervención de actores e instituciones trans o supranacionales. Roig (2006, p.48).

Las situaciones de exclusión y pobreza, las oportunidades para asistir a la escuela disminuyen, se acrecienta el número de niños que se incorporan a trabajos informales, hay más deserción escolar por situaciones de embarazos en adolescentes, las estadísticas de alumnos con discapacidad aumentan por complicaciones pre, peri y postnatales, adicciones de los padres, entre otras. Es una realidad en la que se deposita gran responsabilidad a la educación y a los docentes, paradójicamente, los recursos destinados a la educación son insuficientes para un proyecto real de desarrollo.

Si bien, pertenecemos a ese mundo global y se debe pensar globalmente, -como lo sugiere la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México como en cada nación, se requiere actuar localmente ya que se están produciendo fenómenos, procesos y hechos que conciernen a todos los países que nos implican en la solución y nos responsabilizan a todo el mundo por igual para posteriormente tomar acciones, aplicar técnicas y leyes originales pero adaptadas a la idiosincrasia del contexto, es decir, transitar de la globalización a la glocalización⁵. Es decir, existe una importación de símbolos, modos de vivir o productos pero con las particularidades de cada lugar, con la cultura original.

En nuestro país, las propuestas llegan y se carece de un análisis o búsqueda de congruencia con la realidad y características de la sociedad mexicana, las propuestas se adoptan de forma sumisa, sin un análisis reflexivo o crítico que en la mayoría de las ocasiones, retomando la analogía de un rompecabezas, nos lleva a intentar colocar piezas que no encajan en una realidad diversa, compleja y única que lleva a cuestionar ¿Qué es necesario para incorporar la reforma y ésta traiga una verdadera transformación y mejora? Porque ya es desgastada aquella frase de algunos docentes respecto a las reformas: “No te preocupes, es la misma gata.... nada más que revolcada”; el proceso de transformación en la educación

5. Glocalización, entendida como “la articulación entre lo global y lo local desde una visión urbana, como una noción que hoy se aplica tanto a la economía como a la cultura” (Roig, 2006, p.63).

del país es complejo, queda el compromiso de asumir una postura distinta, un cambio de actitud.

Tal vez será en algunos años que se verán los resultados de lo que en la actualidad se apuesta hacia la Inclusión, pues si bien, existen buenas prácticas de enseñanza, se requiere un esfuerzo mayor de la mayoría de los docentes para asegurar el logro y aprendizaje de todos los alumnos, la mirada está puesta en la formación docente hacia resultados de calidad, algunos lo perciben como una imposición, otros, como una posibilidad de mejora para nuestro país.

Retomando la evolución de la política educativa en relación a la Inclusión, es necesario mencionar algunas acciones de relevancia histórica que por su carácter oficial, regulan y delimitan nuestro proceder docente e institucional, es así que las organizaciones internacionales como la Unión Europea (UE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OCDE tienen un papel determinante al forjar la política educativa con la intención de dar atención a problemas globales que afectan al mundo y a las naciones que participan, los indicadores de evaluación son utilizados para argumentar que la Educación en México no cumple con los estándares de calidad y sugieren un modelo empresarial en términos de competencias y calidad educativa que las demanda tanto para el alumno como para el docente, es decir, en el alumno el dominio de competencias para la vida y en el docente su fortalecimiento de competencias profesionales. También postulan la *igualdad de oportunidades* para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social.

En la *Declaración Mundial de Educación para Todos* (EPT) de 1990, Jomtiem se sugiere dar prioridad a la reforma de educación básica, donde se contempla el principio de *Integración Educativa* en la que los alumnos que anteriormente formaban parte de Educación especial ya tienen la posibilidad de integrarse en escuelas de educación regular.

Siete años después en la *Conferencia Nacional “Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la diversidad”* se establecen las políticas educativas que obedecen a un conjunto de decisiones congruentes con la globalización, y a su vez continúan los servicios escolarizados o Centros de Atención Múltiple (CAM) y se incorporan en el Estado de México los servicios de Educación Especial: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con los que se implementa el principio de Integración Educativa de los alumnos que puedan presentar alguna NEE, con la incorporación de este término, se da un giro importante al reconocer que las dificultades no son inherentes a las personas, sino que ya contemplan al contexto como un factor determinante, aunque se sigue asociando las NEE con la educación especial.

Más adelante, la Organización de Naciones Unidas (ONU) declara los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el *2000 el Foro Mundial de Educación de Dakar* reconoce la relación de las condiciones sociales y económicas con las oportunidades educativas y establece como metas en un periodo de quince años de erradicar la pobreza, alcanzar la educación primaria universal y desarrollar una sociedad global para el desarrollo.

La Convención de los Derechos de las personas con discapacidad en 2006 reconoce los derechos y libertades fundamentales de toda persona sin discriminación, considera temas como igualdad, no discriminación, Inclusión en la comunidad, sin embargo, hay que reconocer la Inclusión como proceso, se está gestando y va más allá del respeto a los derechos humanos o de políticas de igualdad que en nuestro país comulgan con la meritocracia, implica además, un reconocimiento de las diferencias individuales para ofrecer a cada alumno una educación diferenciada acorde a sus características particulares.

Posteriormente en el *Foro Mundial de Educación en Corea en mayo de 2015* y su evaluación de las propuestas durante el periodo de quince años desde el 2000, parece que las problemáticas planteadas aún continúan o quizá se acentúan, y falta mucho por hacer, habrá que cuestionar la pertinencia de las mismos y su impacto de las acciones para la mejora educativa del país pues es un hecho que

se han implementado estrategias a nivel internacional y se analizan cada década, sin embargo, los cambios son poco significativos, parece que las brechas sociales se hacen más amplias en lo que respecta a la educación aunado a que la política pública destina recursos insuficientes a este sector en el que se ha producido mayor segregación y exclusión, aun cuando se plantea un compromiso con los derechos humanos, con la justicia social y pedagógica al procurar los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

En el *Artículo 3º de la Constitución Nacional de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2011 se aborda el derecho a la educación a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social. En relación a la equidad educativa, se vuelve a considerar la igualdad de oportunidades y es una realidad que hoy en día, la cobertura es un problema importante, la deserción escolar ha ido en aumento junto con las condiciones de pobreza.

Otro esfuerzo es el que se manifiesta en 2011 con la *Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad*, en la que se establecen las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. En dicha ley se observan errores conceptuales graves respecto a la *Educación Inclusiva* que la limita y define como “la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” ¿y dónde quedan los demás alumnos, aquellos quienes no tienen discapacidad pero si se encuentran en situación de riesgo de exclusión?, aunado al uso erróneo del término “integración” que corresponde al modelo anterior, así como en relación a la población que contempla: sólo a las personas con discapacidad, que se ha tomado como excusa para la discriminación positiva al justificar programas de apoyo y en la que

curiosamente las discapacidades más visibles o evidentes son a las que se les ofrecen más recursos o becas tales como la motriz o intelectual.

En el Diario Oficial de la Federación de 2011 se establece el Acuerdo 592, que para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación básica, considera la articulación de la educación básica, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, es un referente de gran importancia al incorporar de forma oficial un cambio en el sistema educativo con un compromiso en la calidad de la educación y en el que se introduce El Programa de Educación Preescolar el principio pedagógico de *Favorecer la Inclusión para atender a la diversidad*.

La Educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2011, p. 35)

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente.

El proceso de Inclusión debe ser un proyecto a largo plazo, en el que vamos a enfrentar varios retos para construir un proyecto en la atención, respeto y valoración de la diversidad en nuestros espacios escolares donde la solidaridad, la convivencia, la comunicación y el apoyo entre la comunidad educativa sean una constante para la incorporación de una propuesta realmente inclusiva generando y modificando las condiciones políticas, culturales y de prácticas educativas.

Con este fundamento, se incorpora el que está inscrito en la *Ley General de Educación*. (SEP, 2013) en el que refiere que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor *equidad educativa*, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Se debe tender a la equidad educativa, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos.

En el *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)* se plantean cinco metas nacionales, la II *México incluyente* y la III *México con educación de calidad* contempla el objetivo de garantizar la Inclusión y la equidad en el sistema educativo para el acceso, permanencia y avance en los estudios de toda la población, incluyendo apoyos a los niños en situación de desventaja o vulnerabilidad.

La Secretaría de Educación Pública, en 2013 añade los *Lineamientos Generales para los Servicios de Educación Especial del Estado de México* en el marco de la Educación Inclusiva se reorientan los servicios de Educación Especial con tres ejes de acción para promover prácticas inclusivas:

- Adoptar el modelo de Gestión Educativa Estratégica para transformar la gestión institucional de los servicios de Educación Especial.

- Operar bajo el enfoque curricular planteado en la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, para coadyuvar en la transformación de la escuela pública, en una escuela de calidad y para Todos.

- Participar en colaboración con las escuelas de educación básica en la transformación a escuelas inclusivas; contribuyendo a la ampliación de oportunidades en el acceso, la permanencia, egreso y logro educativo de los alumnos con necesidades específicas (SEP, 2013, p. 6, 7).

Sugiere incorporar acciones para identificar barreras que interfieren en el acceso, la permanencia, aprendizaje y participación de los alumnos a fin de minimizarlas

y/o eliminarlas. Además, se orienta la mirada a: “Aquellos en situación de riesgo de ser excluidos de la oferta educativa del Sistema Educativo Nacional” lo que además de la sustitución del término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS) amplía el rango de población de alumnos que pueden enfrentar barreras pues las últimas ya no están relacionadas sólo a los alumnos de Educación Especial con discapacidad o alguna aptitud sobresaliente. La Secretaría de Educación Pública concreta una Misión para la Educación Especial:

Promover prácticas de Educación Inclusiva, mediante acciones que identifiquen, eliminen o minimicen las barreras que interfieren en el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de los alumnos inscritos en el sistema educativo estatal (SEP, 2013, p. 12).

Esta misión ambiciosa requiere de la participación comprometida de más actores en el proyecto de conformar una comunidad escolar con un proyecto de intervención hacia la mejora de la práctica educativa. Se considera, además, una misión específica para la USAER:

Orientar, asesorar y acompañar a las escuelas de educación básica donde se brinda el servicio en su proceso de transformación hacia escuelas inclusivas, para que sean capaces de responder, desde su organización, planeación, evaluación y respuesta educativa a toda la población en situación de riesgo de ser excluida del sistema educativo estatal, mediante la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación estableciendo estrategias que permitan eliminarlas o minimizarlas. (SEP, 2013, p. 12).

En el Diario Oficial de la Federación, en 2014 añade el Acuerdo 717 que establece los acuerdos para la promover la autonomía de gestión escolar y las prioridades educativas en las que se incluyen la disminución del rezago y abandono escolar, el acceso, permanencia y egreso de la educación básica y el desarrollo de una buena convivencia escolar entre otros.

Y como un complemento, la *Ley General del servicio profesional docente*. (SEP, 2013) que enuncia mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país, que más que sugerir la profesionalización

docente se presenta como una reforma inscrita de incertidumbre laboral para los docentes.

Este es el marco legal que sustenta la Educación Inclusiva que sugiere a los docentes un esfuerzo ante la posibilidad de una práctica pedagógica menos excluyente.

1.3. Educación Inclusiva y competencias docentes: dos grandes retos.

La Inclusión exige un análisis continuo de prácticas educativas y de los procesos de evolución en la escuela, no se reduce al sustento legal o discursos sobre la necesidad de dar apoyo a una cantidad creciente de alumnos en situación vulnerable con necesidades educativas diversas, sino que coloca al docente como elemento fundamental en la satisfacción de las mismas y de implementar buenas prácticas educativas, de *calidad para todos* por lo que se contemplan desarrollar competencias docentes específicas relacionadas con la atención a la diversidad para ser utilizadas como herramienta para favorecer la Inclusión.

Atender a la diversidad de alumnos implica dedicar mayores esfuerzos a quienes se encuentran en situación vulnerable, esta labor debe comenzar desde la escuela y por parte de los docentes al hacer una revisión de prácticas que excluyen o las que consideran que las diferencias son un obstáculo cuando desean contar con grupos homogéneos para “facilitar sus prácticas de enseñanza” o realizan prácticas de simulación donde algunos alumnos quedan al margen y son ‘invisibles’ en el aula; por lo que es necesario hacer una revisión en este sentido.

1.3.1. De las prácticas de exclusión en la escuela hacia la atención a la diversidad.

En la escuela persisten prácticas de exclusión que colocan en situación de mayor riesgo y vulnerabilidad a algunos niños pues limitan el logro de aprendizajes o su participación; tendemos a excluir todo lo que es diferente, se excluye al otro por cuestiones étnicas, ideológicas, territoriales, lingüísticas, políticas, históricas y como tienden a ser minorías, se enfrentan a situaciones de discriminación y

rechazo no sólo de los grupos de poder político o económico, sino de la misma comunidad escolar. En México, se excluye al diferente, a los indígenas, a los pobres, a los desempleados; Rabinovich, (2004. p. 16) refiere:

“En este mundo globalizado ‘el otro’ es mucho más: los desaparecidos, los invisibilizados, los viejos, aquellos que en distintas circunstancias y por diversos motivos, se ven orillados a pensar que su muerte pudiese significar más que su vida”.

Se excluye al diferente, al niño que vive en pobreza y no asiste con uniforme, con los materiales requeridos o peor aún, con hambre que lo lleva a la necesidad de tomar el refrigerio de los compañeros, también el niño con alguna enfermedad crónica que se retrasa en las clases por asistir al hospital, el alumno que vive violencia en casa y tiene conductas de agresión para con sus compañeros, el niño con alguna discapacidad que es rechazado o visto con temor por ser diferente, al niño con un desempeño sobresaliente y que la escuela no responde a sus expectativas de aprendizaje, al niño imperceptible por ser callado o por tener dificultades en su comunicación; en fin; la lista parece interminable pues todos somos diferentes y en ese sentido, es como también tendemos a excluir por ser minorías; se etiqueta, se segrega, se rechaza pues en esta perspectiva se identifican las diferencias como un problema y no como un valor en el cual debemos admitir que la gran mayoría hemos tenido prácticas de segregación en el que a través de la exclusión apartamos a las personas de la comunidad en que se encuentran y sumado a esto, se manifiestan de forma abierta con un sinfín de actitudes y expresiones peyorativas, ofensivas.

Actualmente la cohesión de la sociedad está seriamente amenazada por una crisis en el vínculo social, la incertidumbre, fracturas entre grupos sociales, el desarraigo por las migraciones, familias con diferente configuración, la urbanización desordenada, la ruptura de solidaridades, el desempleo, toxicómanos, inmigrantes, refugiados, personas con discapacidad, jóvenes, mujeres y niños. La situación que considero de gravedad es la anestesia social que estamos viviendo al excluir, al experimentar con más frecuencia la indiferencia, el rechazo como actos naturales y habituales en nuestro entorno inmediato, en el que las

situaciones de pobreza y calidad de vida manifiestan un deterioro importante y las acciones para disminuirlos son limitadas.

Es necesario realizar un abordaje y análisis de sus implicaciones en la escuela pública de México que actualmente se percibe como una escuela de pobres por la gran cantidad de alumnos en esta condición; pues la educación no está ajena a la crisis económica y su deterioro aunque se experimenta a nivel local, es de carácter universal con la globalización y el enfoque neoliberal: "La educación no puede por supuesto ser ajena a la crisis que la condiciona y explica en buena medida sus vicisitudes". (Rieznik, citado Gasel y Reinoso, 2010, p. 75). Su deterioro tiene ahora un carácter social mundial en el que se perfila un descontrol a gran escala hasta para los grupos de poder.

Actualmente, el Estado olvida que el proceso educativo tiene un impacto en el desarrollo del país situación que se ve reflejada al destinar pocos recursos económicos al mismo, se ha abaratado el servicio educativo; es necesario considerar las causas que limitan de forma sustancial el logro el aprendizaje y la participación de todos los niños para transformar el aula, y la comunidad, asimismo se requiere de una transformación radical de tipo social para lograr la transformación educativa y es en el segundo ámbito de acción que como docentes debemos movilizarnos de forma comprometida: "Es la acción del hombre la que debe replantear la continuidad de la civilización sobre bases auténticamente humanas. (...) debiéramos comprender que sin transformación social no habrá transformación educativa" (Rieznik, citado Gasel y Reinoso, 2010, p. 86).

En este punto, el docente puede tomar dos opciones: El primero tiene que ver con reconocer que somos individuos con libertad de decisión y de acción, pero sin los recursos necesarios para encontrar soluciones individuales en un mundo de problemas globales, pues vivimos en un escenario ordenado, modelado, controlable, predecible, comprensible, manejable y vivible que se halla en manos de una compañía invisible y desconocida, bajo políticas de organismos internacionales en donde la participación del Estado está bien delimitado y por consiguiente, debilitado. Respecto a la segunda opción que considero más

optimista es que como docentes, debemos realizar un ejercicio reflexivo para evaluar nuestra práctica educativa considerando las demandas nacionales e internacionales pero con una perspectiva de mejora, asumiendo la responsabilidad moral que demanda en cada uno de nosotros, la visión y reconocimiento de la diversidad, en especial, de quien experimenta la exclusión, el rechazo, quien ya no es minoría como pareciera, y que implica un proyecto de atención a la diversidad *en y para* la escuela, en el que las diferencias nos enriquecen, en grupos heterogéneos para disminuir las prácticas de exclusión y a su vez, las barreras que limitan o impiden el aprendizaje de todos los niños.

Al considerar la segunda opción, se debe cuidar de no caer en actos o políticas de discriminación para apaciguar situaciones de desigualdad, con las que se mercantilizan las intenciones de hacer el bien con sustitutos como los programas compensatorios, becas o apoyos limitados que resultan insuficientes y hasta vergonzosos; nuestras obligaciones morales deben contemplar la dignidad y bienestar de todos, en este punto, el papel docente le demanda una evaluación de su proceder en relación a sus propias prácticas de exclusión.

En la práctica educativa se han logrado avances en la cobertura y acceso a la educación pero no en la universalidad ya que subsisten situaciones de desventaja o de vulnerabilidad, hay factores que excluyen y discriminan. Ocurre que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además, multiplican sus efectos negativos: “El origen de las desigualdades escolares está en la propia escuela y afecta a los más desfavorecidos y es la escuela donde se debe reconocer y aceptar la diversidad” (Melero, citado Echeita, 2007. p. 79).

Al luchar contra los modelos excluyentes y segregadores sugiere un interés y esfuerzo por conocer y comprender a cada alumno como es y no como nos gustaría que fuera, en un acto de amor, entendido como servicio, no centrado en las diferencias, sino en el reconocimiento de las diferencias.

Cada ser humano, como reconoce Maturana, es diferente no sólo desde el punto de vista biológico en donde no hay errores ni limitaciones sino que a lo largo de la vida va construyendo distintos modos de sentimientos, comportamientos, creencias y puntos de vista diferentes en función al tipo de interacciones que se producen y a la calidad de las mismas, es así que en la sociedad actual no se generan desigualdades biológicas, sino sociales ya que existe una crisis moral, acompañada de la violencia y delincuencia, conflictos interétnicos marcados por la indiferencia y el rechazo, una anestesia social de un mundo globalizado bajo el sistema neoliberal, no solo implica pobreza económica, también falta de participación y problemas de acceso a servicios de vivienda, salud, empleo y educación.

Hay que reconocer también que los sistemas educativos son la primera fuente de exclusión social y multiplican sus efectos negativos con mecanismos de segregación, prácticas de selección y evaluación de los alumnos, una limitada formación docente para atender a la diversidad o la existencia de un currículo rígido y centralizado que los coloca en situaciones de riesgo, marginalidad, vulnerabilidad y exclusión social.

Para entender la Educación Inclusiva, es necesario buscar formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes están en situación vulnerable y susceptibles, que son devaluados, olvidados y marginados por la cultura dominante, que experimentan la segregación, el rechazo, violencia, olvido y humillación. Y es en la escuela donde se generan y manifiestan varias formas de exclusión que como docentes se nos dificulta reconocer y atender, por la complejidad de las mismas y por las prácticas de exclusión que se han instaurado en nuestro proceder de forma silenciosa; el ejercicio que nos toca, es el de realizar una reflexión profunda de las acciones de exclusión que prevalecen en nuestro quehacer educativo.

Una de las realidades es que los procesos de exclusión persisten desde hace muchos años, la educación en su proceso formador ha generado condiciones de un estilo de enseñanza homogéneo que excluye a quienes no entran en los

estándares de un programa educativo aumentando de forma grave los procesos de rezago y deserción escolar. El sistema educativo nacional con las reformas y políticas educativas parecieran estar mal diseñadas, sin embargo, el proyecto educativo actual de una educación basada en competencias ha sido impuesto y tiene una visión hacia fines bien definidos, que claro está, son de tipo empresarial.

La educación ha mutado progresivamente de ser un bien de interés común y un derecho social, a ser una mercancía regulada conforme la ley de la oferta y demanda. (...) las reformas educativas en lugar de contribuir a la calidad educativa, ha producido mayor fragmentación, segregación y exclusión (Guerra y Rivera, citado Navarro, 2011. p. 150).

Es un hecho que la diversidad existe pues hay diferencias en las personas en un sinnúmero de características como capacidades, habilidades, personalidad, rasgos físicos, aptitudes y en el contexto en el que nos desenvolvemos se ha generado la creencia de modelos ideales de perfección o estándares en la sociedad en el que se van conformando grupos homogéneos que comparten ciertos rasgos, se va construyendo un sistema social que excluye sin percibirlo a las personas que son diferentes a nosotros, se van generando prácticas de segregación y exclusión que identifican las diferencias más como un problema que como un valor; la escuela no es la excepción, también se observan prácticas excluyentes hacia aquellos niños que no entran en los parámetros de normalidad. La exclusión “Es un proceso, no una condición. Quien está incluido o excluido, sugiere, varía con el tiempo, en función de la educación, características demográficas, los prejuicios sociales y las políticas públicas” (Castells, 2000. p. 98).

Observa además que el proceso de exclusión social en una sociedad de redes, implica tanto a individuos como a territorios de manera que, bajo determinadas circunstancias, países enteros, regiones, ciudades y barrios son excluidos, abarcando en esta exclusión a la mayor parte, o a toda la población y en la que cabría cuestionarnos ¿Cuál es la dimensión real en las que se viven los procesos de exclusión en nuestro país?

En el ámbito educativo, las prácticas se han perpetuado por muchos años en un sistema paralelo, en el que la diversidad estaba enmarcada a la Educación Especial a las personas con algún tipo de discapacidad, en la que se reconocía a la diversidad como un problema en el que se adaptaban programas de intervención individualizados centrados en las deficiencias con el fin de que fueran atendidas como debiera y formadas para desarrollarse en sociedad, objetivo muy difícil de lograr si la educación la reciben casi al margen de ésta, creciendo tan solo junto a niños y niñas con iguales o diferentes problemas, aislados y sobreprotegidos, en un mundo muy diferente al que se enfrentan al ser adultos, un contexto desconocido y con muchos retos ya que no están preparados a enfrentarlos porque desde un inicio el propio profesional de la educación fue quien los segregó.

En el contexto social se han incorporado modelos de intervención educativa referentes a la atención a la diversidad durante las últimas décadas las que han experimentado cambios importantes y se han implantado bajo parámetros de una política pública de modelos asistenciales, posteriormente de integración y actualmente de Educación Inclusiva; como discurso, supone una mejora; en el contexto de nuestro país se ha instaurado más como un asunto de orden político que atiende a las demandas internacionales y pretende atender las principales problemáticas de pobreza y exclusión enmarcadas por nuestra sociedad con acciones de forma más que de fondo, ya que la educación además de acto político, debe ser considerada como un acto pedagógico y ético en el que, como docentes tenemos un gran compromiso.

En relación a mi trayecto docente, he recorrido por estas reformas en la política educativa respecto a la atención a la diversidad en el que surgieron los modelos asistenciales, el sistema educativo transitó hacia la Integración Educativa para dar atención a los *diferentes*, y estaba orientado más a las personas con algún tipo de discapacidad y NEE para lograr el acceso y/o desplazamiento así como para compensar sus deficiencias físicas como intelectuales con programas individualizados y adaptaciones al currículum común para atender necesidades

concretas, la Educación Especial fue entendida desde un enfoque reduccionista, y llevada a la práctica a través de medidas que más que una escuela integradora constituyeron una “escuela del déficit”, tendencia con la que se ha continuado hasta hace algunos años.

Una verdadera atención a la diversidad implica la consideración de ésta como valor social y no como mecanismo de diferenciación. Se hace necesario, por tanto, un cambio que tenga en cuenta esta filosofía que apuesta por la equidad. Al hablar de diversidad, Gómez (2012) considera que las diferencias que existen entre las personas pueden surgir por sus diferentes valores, costumbres, cultura, intereses, estilos de aprendizaje o conocimientos, por lo que debemos eliminar la necesidad de agrupar o clasificar.

Ahora bien, la diversidad es un hecho natural que se vive en la escuela, los grupos heterogéneos no se deben ver como un estorbo a eliminar, ni categorizar o etiquetar, por el contrario, debemos convivir con la diversidad dentro y fuera de la escuela, potenciar y promoverla bajo principios de respeto, equidad, hospitalidad, cooperación y apoyo mutuo, es decir, reconocer la diversidad como un valor que nos enriquece. Muntaner considera la atención a la diversidad en la escuela:

No hay alumnos normales y alumnos diversos, sino personas diferentes que requieren un proceso de enseñanza-aprendizaje, que por su propia naturaleza, es individualizado; es decir, distinto y peculiar en cada caso al interactuar dos polos - profesor y alumno- que le aportan sus características diferenciales (Muntaner, 2000, p. 5).

Es así que la atención a la diversidad demanda de una escuela comprensiva, donde todos los alumnos deben lograr el aprendizaje, lo que precisa de incorporar estrategias educativas inclusivas.

1.3.2. Prácticas educativas inclusivas.

La Inclusión supera la noción de la integración, la atención está centrada no sólo en las personas que presentan alguna NEE sino en todos aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión, la Inclusión no es posterior al modelo de

integración, ni una nueva tendencia surgida de la mejora en la Educación Especial sino va más allá, es un proyecto hacia la atención de las diferencias, la pobreza, la marginalidad y exclusión basado en el principio de la equidad⁶ que alude a la Igualdad de oportunidades, un modelo más allá de lo político, un proyecto social, ético y pedagógico en donde no cabe hablar de discapacidad ni de NEE pues se apuesta a proporcionar a cada quien lo que requiere, con una atención diferenciada que considera las peculiaridades y trabaje de acuerdo a éstas; que no aprendan *lo mismo* sino que aprendan *juntos*, apoyando y valorando las diferencias, así, si las deficiencias pasan a ser irrelevantes, se valora más a sí mismo, elevando los deseos de superación y sintiendo que forma parte de una sociedad la cual no solo no discrimina, sino que acoge poniendo al alcance los medios para su Inclusión.

La escuela no puede cambiar el orden social en que se inscribe, pero puede contribuir a generar cambios en las miradas, comenzando por la propia mirada del maestro. Cuando un chico excluido, abandonado o maltratado encuentra en la escuela un docente que ve en él un sujeto digno, que cree en sus posibilidades de cambio y de crecimiento, que le ofrece herramientas para pensarse y pensar el mundo, que le abre oportunidades para aprender a ejercer su propio poder, ascendemos el primer escalafón en el camino de la Inclusión. La escalera que resta es muy larga y nada nos garantiza el éxito, pero el primer escalón es indispensable. (Siede, citado Ruiz, 2007, p. 108).

Ahora, si analizamos ¿quién resalta las diferencias?, no son los niños quienes ponen etiquetas, observamos que somos los adultos y de forma preocupante, somos los propios docentes que con nuestras prácticas pedagógicas excluimos a quienes nos resultan diferentes; esto sugiere hacer un planteamiento y reflexión sobre las propuestas de intervención con una mirada hacia la Inclusión que si bien, es un proceso complejo de definir, en su amplitud, se identifica que es un proyecto ideológico basado en valores, es un proceso que se muestra desafiante

6. "El hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable".

La Equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, citado Bolívar, 2005, p. 3).

con las políticas excluyentes. Stainback (2001) aporta un concepto específico:

La Educación Inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (Stainback, citado Pujolàs, 2006, p. 57).

Al identificar esta realidad con todas sus implicaciones, se considera conveniente asumir un posicionamiento ético para comprender la realidad educativa e incorporar propuestas en y desde la escuela que respondan a necesidades concretas que sólo dentro del mismo proceso educativo se pueden identificar para mejorar las condiciones de la población más vulnerable que se encuentra en riesgo de exclusión y que no se les otorga una voz.

En relación al proceso inclusivo: “Incluir es acoger y valorar a quien se acoge” (Pujolàs, 2006. p.13), lo que supone una mirada diferente para los alumnos más desfavorecidos, un reconocimiento del otro, no sólo se trata de un cambio de actitud ni de buena voluntad porque responder a la diversidad para que las escuelas y aulas sean inclusivas implica ofrecer todos los apoyos para que pueden aprender, juntos, alumnos diferentes como un acto de equidad, justo, necesario pero sobre todo, posible, siempre y cuando el docente asuma y ejerza el compromiso de su profesionalización.

También hay que puntualizar que los términos de Integración e Inclusión no son sinónimos, tampoco uno antecede al otro, se considera:

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, Inclusión e Integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente similares (Adirón, 2005, p. 18).

Es necesario reconocer que la Inclusión sugiere dar un paso más delante del modelo de integración, el rasgo más relevante y diferenciador que considero es en relación a la mirada a las diferencias, antes se identificaban como un problema centrado en el alumno, la inclusión las reconoce como un valor y ya no sólo están

circunscritas a la Educación Especial, sino a las diferencias; la terminología de NEE reconocía dificultades centradas en el alumno, al hablar de BAPS la atención se dirige a elementos externos a la persona, es decir, los contextos son responsables del logro del aprendizaje y la participación de los alumnos en donde las instituciones deben asumir un compromiso mayor.

La Educación Inclusiva considera como principio rector la *atención a la diversidad* para la práctica educativa inclusiva, se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes de equidad que si bien, no es una tarea inmediata ni sencilla, sugiere el compromiso y participación de todos los implicados en el acto educativo, es decir, la comunidad, los docentes, las familias y los alumnos.

Es la escuela el elemento clave para la inclusión ya que tiene la posibilidad de atender la diversidad pluricultural y favorecer la equidad en el acceso a la educación, así como la participación y aprendizaje al máximo de las posibilidades de todo los alumnos, la resolución de conflictos, procurando la calidad (desde una sociedad competitiva); éste se convierte en un reto que obliga a replantear principios, fines, tareas y prácticas.

Al hacer un análisis para mejora del sistema educativo, se sugiere un cambio de mirada hacia la comunidad educativa para asumir las riendas 'desde la escuela' y mejorar las prácticas de 'dentro hacia afuera' para la construcción de una sociedad solidaria, democrática e inclusiva en la que todos seamos beneficiados: alumnos, familia, profesionales y comunidad.

El reto con la Inclusión implica una responsabilidad moral en el docente como principal actor de cambio lo que sugiere evaluar sus competencias profesionales y convertirse en investigador de su práctica para implementar una propuesta de intervención acorde a las características y barreras particulares del centro educativo.

1.3.3. Fortalecer las competencias docentes

La docencia se considera una profesión esencial en el sentido que es promotora para el desarrollo económico, cultural, político y social de una nación, por otra parte, un elemento necesario para el logro del aprendizaje y la calidad de las prácticas de enseñanza, en la actualidad, está determinada por la consecución de competencias, tanto en los alumnos como en los profesores.

Al reconocer la necesidad de fortalecer y perfeccionar las prácticas de enseñanza, a fin de garantizar la inclusión, es obligatorio contemplar un acercamiento a la noción de competencias como un “Conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción del sujeto en un determinado espacio” (Coronado, 2009, p. 19).

La Integración de este conjunto de saberes son los que dotan al docente la capacidad de actuar con un saber *hacer* y saber *estar* en su campo laboral o profesional conforme a ciertos estándares o indicadores de desempeño, es decir, descriptores de buenas prácticas de enseñanza.

El *actuar competente* implica integrar y articular un *saber hacer*, *querer hacer*, *poder hacer* y *hacer*, es decir, que en el campo de la inclusión, *saber* el constructo teórico del enfoque de una educación para todos, saber gestionar situaciones y ambientes para el aprendizaje de todos los alumnos identificando las BAPS que algunos puedan enfrentar, el *querer* hacer demanda el ejercicio de la voluntad y responsabilidad docente para la mejora, que reclama la conformación de un aula y una planificación diversificada, el *poder* hacer contempla las posibilidades que los directivos ofrezcan para el ejercicio de gestionar en la comunidad escolar un ambiente de cooperación entre docentes en un *hacer*, es decir, en propuestas de intervención que se implementen en el aula y que atiendan a la diversidad para que su vez, promuevan la construcción de competencias para la vida, de asegurar la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, Ruiz (2001)

resume y despliega la noción de competencia docente en un conjunto de saberes integrados:

- El *saber* epistemológico, disciplinar, pedagógico.
- Saber hacer* que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza.
- Saber estar* para adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender la institucionalidad.
- Saber ser* que implica las actitudes y valores con la ética profesional, la satisfacción con el rol.
- Saber saber* para innovar, investigar, reflexionar y decidir.
- Saber desaprender*, identificar nociones obstaculizadoras, modalidades de trabajo obsoletas y de resistencias al cambio (Ruiz, citado Coronado, 2009, p. 24).

Charlotte Danielson (2011) considera que la formación de los docentes, la inducción a su profesión, el desarrollo profesional continuo y la evaluación de su práctica debe ser sensible a la realidad histórica. Suelen hallarse diversas clasificaciones para construir categorías y delimitar las buenas prácticas de enseñanza, Smelkers argumentó en el IX Foro de Investigación Educativa, en el eje temático de Profesionalización docente, (2015) que el Servicio Profesional Docente y la SEP consideraron el enfoque de Danielson para el diseño de las competencias docentes, los perfiles, parámetros e indicadores para los profesores mexicanos en sus diversas modalidades de intervención de la educación básica y de la que se desprende el instrumento de evaluación aplicado en mi centro de trabajo y aunque han surgido polémicas en torno al enfoque de competencias en el campo educativo es ineludible atender a las demandas del contexto político, social, cultural y económico que dirigen la mirada hacia la profesionalización.

La problemática es la connotación que se le confiere al término *competencia*, pues es herencia de un modelo empresarial neoliberal, de orden económico congruente con términos de *calidad y logros o resultados* en aspectos de eficiencia y eficacia y éstos son incorporados al proyecto educativo que, además tiene un orden humano, ético y pedagógico pero sobresale el aspecto político para justificar

acciones ante los bajos resultados educativos relacionados con cobertura, eficiencia terminal, deserción escolar y que se introduce como línea de acción en el país desfasadas de las necesidades sociales, históricas y económicas. Se importa la política de *back-to-basics*.⁷

Alfredo Torres (2010) en una postura crítica cuestiona si el modelo basado en competencias ¿es lo idóneo para México? ya que la educación no se limita al desarrollo de un capital económico, sino debe considerar a su vez, el capital cultural y social. México vivió el proceso de reforma educativa que se introdujo en 2004 con preescolar y continuó en 2006 con secundaria y concluyó con primaria en 2012 cubriendo su ciclo de articulación, las críticas son variadas respecto a si el enfoque llegó como una moda, que no es lo más conveniente para la sociedad mexicana, que se introduce una reforma más que educativa, de tipo laboral, que existe la urgencia y necesidad de la profesionalización docente, que el perfil de egreso y eficiencia terminal de los alumnos es muy baja en términos de evaluación según resultados de la OCDE.

Como estos, hay varios puntos de reflexión, sin embargo, mi intención no es la de profundizar en estos aspectos ya que se corre el riesgo de criticar de forma tajante la actual propuesta pedagógica y no quiere decir que no asuma un posicionamiento; consciente de las críticas que el enfoque por competencias ha tenido desde su incorporación como eje en el Plan de Estudios de la educación básica, mi interés se centra en el compromiso que adquiero como docente, para evaluar, analizar y mejorar mi práctica educativa con la mirada de una propuesta de mejora para la atención a la diversidad.

Sumado al enfoque de competencias, el sistema educativo asume la responsabilidad de incorporar un *modelo educativo más humano*, con la promoción de la autonomía de gestión para asumir las riendas 'en y para la escuela' a fin de analizar, priorizar y hacer ajustes para la construcción de una

7. La postura de Estados Unidos (política de *back-to-basics* o 'regresar a lo básico') importada a México por el secretario de Educación Ernesto Zedillo, elimina asignaturas de corte humanista dando mayor énfasis a las habilidades y destrezas (Torres, 2010, p. 47).

sociedad solidaria, democrática e inclusiva en la que los beneficiados reales sean los alumnos, la familia, los profesionales de la educación y la comunidad. La Inclusión, como se analizó con anterioridad, implica el reconocimiento de la realidad económica, social y cultural de México para disminuir la situación de incertidumbre en la que nos encontramos, es necesario hacer visibles y dar voz a los alumnos en situación de riesgo de ser excluidos por el sistema bajo una mirada diferente, de reconocimiento, de amor, de hospitalidad.

El responder a la diversidad de los alumnos, no supone una uniformidad en la respuesta educativa, al contrario, se brinda una respuesta acorde a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos además de considerar sus valores, cultura, costumbres. La escuela al ser un punto de encuentro con la diversidad de todos sus integrantes, se convierte en una posibilidad de enriquecer las experiencias de aprendizaje, será así, un espacio de cultura enriquecido en donde los alumnos participen mediante el diálogo, donde puedan decidir y poseer con una total influencia sobre las situaciones de aprendizaje, donde el docente asume un rol de guía para acompañarlos en la construcción de competencias para la vida desde un ambiente de aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, si consideramos nuestra práctica más incluyente, ya no tienen razón de ser las adecuaciones curriculares, los ajustes razonables o específicos para cierto tipo de alumnos que puedan enfrentar BAPS, ya que se da lugar a una propuesta de intervención de aula diversificada, pensada *en y para todos* y en la que se consideren de forma real los principios pedagógicos de la Inclusión, sin embargo, este tránsito en la reflexión de nuestro actuar docente, implica un proceso de evaluación que permita conocer las características de nuestro contexto socioeducativo y pedagógico para disminuir nuestras prácticas de exclusión en el aula.

Al ubicarme espacialmente en mi centro educativo como docente de lenguaje reconozco que las USAER son un apoyo temporal a las escuelas de educación

básica, durante el trayecto que implica la concreción de culturas, políticas y prácticas inclusivas; considero necesario fortalecer el aprendizaje cooperativo y las competencias profesionales entre docentes con miras a la disminución y/o eliminación de BAPS y la conformación de escuelas inclusivas, lo que también conlleva implicaciones de importancia al establecer que no es el alumno *per se* quien *presenta* barreras, es decir, *enfrenta* barreras porque el contexto y las prácticas excluyentes los ubican en una situación de riesgo para el acceso a los propósitos educativos.

En la actualidad, aún se desconoce cuáles competencias docentes son las que están relacionadas con la atención a la diversidad de los alumnos y pueden favorecer prácticas más incluyentes, en este tenor, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014) ha establecido los Perfiles, Parámetros e Indicadores para los profesionales de Educación Especial, en el que destaca la dimensión: *“Un docente que se reconoce que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje”* por contemplar algunos indicadores necesarios y que se caracterizan por sus capacidades, entre ellas:

“Sabe cómo trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional”

“Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar que todos los alumnos aprendan” (SEP, 2014, p. 70).

La cooperación entre docentes es una constante en la reflexión sobre Inclusión, en la que Pujolàs (2009) afirma que, “Bajo diferentes formas, la cooperación es uno de los referentes en la preparación del profesor en la atención a la heterogeneidad de su población” (Fernández, 2013. p. 85).

La mejora que supone el aprendizaje cooperativo en los profesores es un factor crítico para el desarrollo de la Educación Inclusiva que requiere de una transformación y esfuerzo por mejorar las competencias docentes que a su vez, implica una evaluación, un profundo análisis y reflexión de dichas prácticas.

En este punto es que me encuentro ante la necesidad de evaluar la propia práctica profesional como docente de comunicación con nuevas interrogantes: ¿qué es lo que hay por hacer para que en el espacio escolar se desarrolle el aprendizaje cooperativo con mis compañeras docentes?, ¿qué acciones de asesoría, orientación y acompañamiento debo generar para que las educadoras mejoren sus prácticas de enseñanza y se atienda a la diversidad de alumnos?, ¿cuáles competencias docentes son prioritarias para disminuir las barreras que limitan la Inclusión de todos los alumnos?.

El docente tiene la posibilidad de convertirse en investigador de su propia práctica y realidad educativa; una práctica pedagógica como acción social, compleja e interactiva con los alumnos, para materializar los intereses y perspectivas de los menos favorecidos lo que me obliga a iniciar un proceso sistemático de investigación-acción que inicia con la evaluación del índice de inclusión en mi comunidad educativa para identificar las principales barreras en las culturas, políticas y prácticas que limitan la participación y el aprendizaje de los alumnos y así, crear e implementar un proyecto de intervención para la diversidad que las elimine o disminuya y en ese proceso de investigación valorar los resultados para nuevamente, hacer una reflexión y ajustes en un proceso cíclico necesario hacia la mejora continua.

2. EVALUACIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS QUE LIMITAN LA INCLUSIÓN.

La inclusión es un proyecto ético que nos involucra a todos, se requiere de una mejora *de* la escuela, es decir, transformar a ésta última, pues será un semillero para aprender a vivir juntos, esto implica en dejar el diferencialismo que enfoca las diferencias como un problema y excluye, para trascender al reconocimiento de la diversidad como un valor que nos enriquece y favorece la equidad en el acceso a la educación, así como la participación y aprendizaje al máximo de las posibilidades de todo los alumnos, éste se convierte en un reto que obliga a replantear principios, fines, tareas y prácticas, por lo que es necesario un cambio de mirada hacia la comunidad educativa para mejorar las prácticas de dentro hacia afuera en la que todos seamos beneficiados exigiendo en el docente una responsabilidad moral al ser el principal actor de cambio, lo que sugiere evaluar sus competencias profesionales y convertirse en investigador de su práctica para implementar una propuesta de intervención acorde a las características y barreras particulares del centro educativo.

Se plantean ante los docentes enormes desafíos y a su vez, oportunidades para el logro de una vida diferente y digna de todos los alumnos, si se comienza en el nivel preescolar como primer acercamiento a la escolarización, se puede transitar desde edades tempranas en este proyecto hacia la inclusión, que reconoce que la escuela es una comunidad abierta que garantiza la participación y aprendizaje de todos sin excepción, donde la diversidad sea algo natural, donde existan las condiciones y oportunidades para que jueguen, participen y aprendan, que se enfoca en *cómo* apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos, donde que se sientan seguros y bienvenidos.

Es por ello mi interés de dirigir la atención a la labor docente, a las competencias profesionales que favorecen o limitan con prácticas de enseñanza para el tránsito hacia la inclusión como lo refiere Ainscow (2001) pues implica una evolución del perfil profesional de los docentes contribuyendo al logro de prácticas inclusivas.

2.1. Punto de partida: Evaluación de la Inclusión en la escuela desde la Investigación-acción.

Se contempla la idea de retomar el protagonismo del docente para la mejora del acto educativo, una propuesta es la de realizar la evaluación desde la escuela que permita una revisión crítica de las prácticas de exclusión para la identificación de las BAPS que los alumnos enfrentan y los colocan en situación de vulnerabilidad ya que “Los centros escolares pueden constituir un contexto organizativo poco propicio a la inclusión” (González, 2008, p. 82).

Latorre, (2003) reconoce que el docente asume un rol de gran relevancia en el proceso de mejora de sus prácticas al considerar que el proceso de *enseñanza* es una labor investigadora y el *profesor* es el más indicado de ser investigador de su trabajo, en el marco de bases teórico-metodológicas acordes al proceso educativo como una opción de mejora.

El nuevo enfoque sugiere el fortalecimiento de las competencias profesionales, a su vez, implica construir ambientes de aprendizaje que aseguren la participación y aprendizaje de todos los alumnos sobre todo, quienes se encuentran en riesgo de exclusión.

Arnaiz, (2007) señala que la formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave para la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad. El desarrollo profesional continuo es necesario como punto de partida hacia prácticas menos excluyentes.

Una opción metodológica para desarrollar la práctica investigadora del docente es la investigación-acción en la que se tiene la posibilidad de reflexionar, analizar, tomar acciones y evaluar en un continuo la propia práctica: “La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2008. p. 24).

La investigación-acción debe realizarse *en y para* la escuela con la intención de dar un sentido a las necesidades reales de la comunidad escolar y aunque el

docente es el protagonista-investigador, se deben implicar a todos sus integrantes y que ésta sea colaborativa. Al respecto: “El profesorado no debe ser objeto de investigaciones de personas externas, sino investigador de sí mismo. Solo los docentes, sobre una base de continuidad, tienen acceso a los datos cruciales para comprender las aulas” (Stenhouse, citado Latorre, 2008, p. 11).

La práctica educativa se convierte en una tarea de investigar, analizar, cuestionar y transformar para contribuir a disminuir las prácticas de exclusión. Algunas características de la investigación acción según Kemmis (1988) y Zuber (1992) se muestran en la siguiente tabla:

Participativa	El docente no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas sino coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y de la mejora de la realidad.
Colaborativa	Se realiza en grupo por las personas implicadas.
Teórico-práctica	Conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación; Implica registrar, recopilar, analizar juicios propios, reacciones e impresiones. El desarrollo de la teoría educativa y la mejora de la práctica son procesos interdependientes.
Sistemática	Orientado a la acción crítica informada y comprometida. El momento de observación, recogida y análisis de los datos de forma sistemática y rigurosa es lo que le otorga el rango de investigación.
Cíclica	Sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
Interpretativa	Los resultados no se basan en respuestas correctas o equivocadas sino en soluciones basadas sobre las interpretaciones de los docentes, su validez es a través de estrategias cualitativas.
Crítica	Se pretende buscar mejoras en el trabajo; cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.
Emancipatoria	El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, los participantes establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.
Reflexiva	Como forma de autoevaluación de cualidades de las prácticas morales más allá de simples expresiones técnicas.

Tabla 1. Características de la investigación-acción.

Fuente: Latorre, 2008, p. 25.

La intencionalidad de la investigación-acción es la de mejorar la práctica, la comprensión y mejora de situación, para Kemmis, (1988) el propósito central es:

- . Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa
- . Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación
- . Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento
- . Hacer protagonistas de la investigación al profesorado (Latorre, 2008, p. 27).

El ciclo de la investigación acción propuesto por Kemmis se conforma de cuatro fases que ayudan a organizar el proceso y volver a replantear un nuevo ciclo.



Esquema 1. Fases del modelo de investigación-acción.

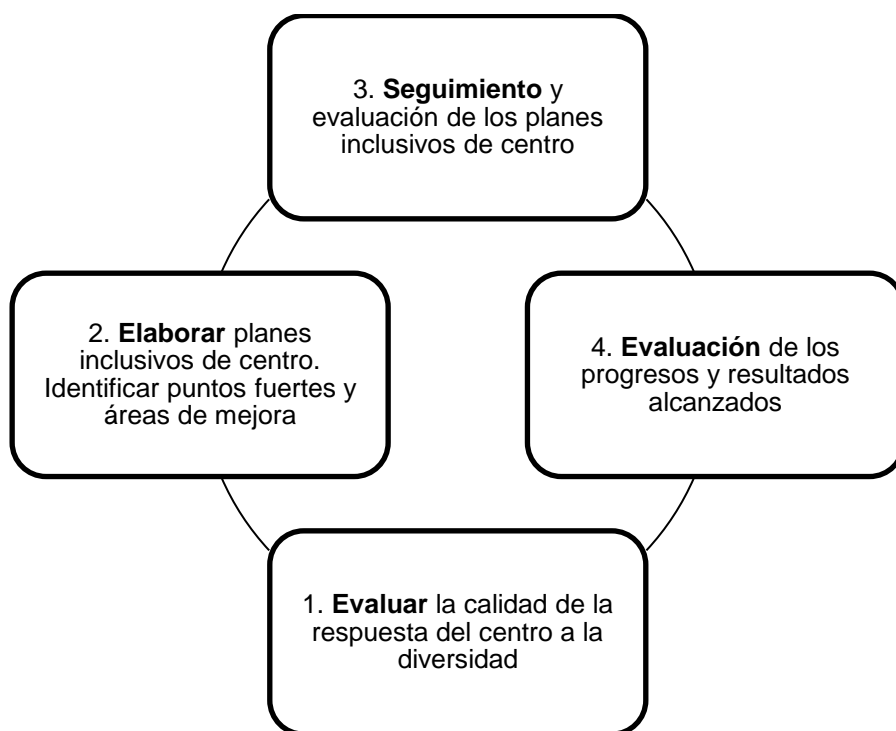
Fuente: Latorre, 2008, p. 21

El punto de partida del proyecto de investigación-acción será la identificación del problema o situación problemática de los procesos de exclusión en una escuela de educación regular del nivel preescolar, fue pertinente realizar un diagnóstico para identificar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Un elemento esencial es el referente a la *evaluación*, la cual para estar al servicio de todos y cada uno de los alumnos, debe lograr la creación de una cultura escolar inclusiva, ya que como refiere Teresa González:

Los aportes en la atención a la diversidad y la congruencia de mirar hacia una escuela inclusiva sólo es posible si se pone en marcha a través de una evaluación inclusiva y ésta tenga incidencia en todos los niveles del sistema (culturas, políticas y prácticas inclusivas) atendiendo desde el principio de equidad y de gestión de la diferencia (González, 2010, p. 24).

Las fases de la metodología de evaluación inclusiva coinciden con las del proceso de investigación- acción y éstas son:



Esquema 2. La Evaluación de centros inclusivos.
Fuente: González, 2010, p. 26

En el proceso de planificación es necesario realizar la evaluación de prácticas y culturas inclusivas, que implica el análisis y reflexión de información referentes a la comunidad escolar, existen varias propuestas, mi interés se centra en analizar de los contextos aquellos factores que influyen y limitan el acceso, permanencia y

participación de los alumnos, para tomar decisiones y guiar la intervención en el logro de aprendizajes considerando a la diversidad.

Dado que las barreras para el aprendizaje y la participación son externas al alumno, fue necesario realizar un análisis del contexto en el que se desenvuelve, para ofrecer una respuesta educativa pertinente, la investigación-acción involucra a todos los integrantes responsables en el proceso educativo, es decir, la comunidad educativa, por lo que se consideró la participación de los padres, docentes y alumnos para recoger sus voces en el proceso de la evaluación de prácticas inclusivas.

La Institución donde se realizó la evaluación inclusiva es el J.N. Ramón López Rayón, se encuentra en la localidad de Lomas de Cristo del municipio de Texcoco, en el Estado de México y cuenta con el servicio de USAER desde el 2006.

Para el análisis del contexto escolar y socio-familiar se recabo la información por parte de la USAER junto con las educadoras a principio del ciclo escolar, se obtuvo con las técnicas de *observación e interrogatorio*, con la observación se utilizó una guía que se complementa con entrevistas a padres de familia y se concentró en el formato de Análisis del Contexto Escolar y Socio-familiar en el que se identificaron tanto los factores que favorecen en los contextos así como las barreras y las áreas de mejora (Anexo 1).

Para identificar las barreras en las políticas, culturas y prácticas de la institución, se aplicaron los cuestionarios a todas las docentes y a una muestra representativa de padres y alumnos del *Index para la Inclusión* de Booth, Ainscow y Kingston (2006) que anteriormente se hizo referencia (Anexos 2, 3 y 4).

El Index está pensado para integrarse en el proceso de planificación ordinario y proporciona un medio para mejorar el centro en su conjunto, en lugar de centrarse en un grupo concreto de niños, permite el análisis de la información para identificar BAPS y diseñar una lista de prioridades de mejora, desarrollar un plan, ejecutarlo

y evaluar las acciones, por lo que se observa en los esquemas 1 y 2, es compatible con la propuesta de la investigación-acción.

Los aspectos que se evalúan en el Index se identifican en la siguiente tabla.

DIMENSION	CREACIÓN DE	INDICADORES
A	POLÍTICAS INCLUSIVAS	Desarrollar el centro para todos
		Organizar los apoyos para la diversidad
B	CULTURAS INCLUSIVAS	Construir comunidad
		Establecer valores inclusivos
C	PRÁCTICAS INCLUSIVAS	Organizar el juego y el aprendizaje
		Movilizar recursos

Tabla 2. El marco para la planificación.

Fuente: Booth, T. Mel A. y Denise K. 2006. P. 9.

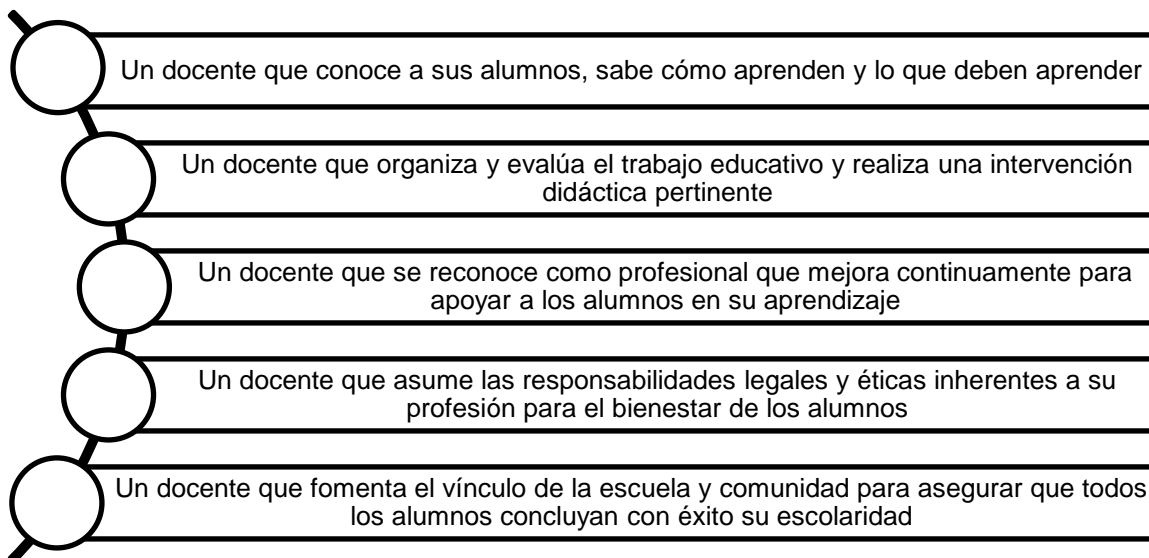
Se aplicó una entrevista a las docentes considerando algunos indicadores que Fierro (2012) propone para reconocer las posibilidades que ofrecen en el aula para establecer ambientes de comunicación y diálogo docente- alumnos y alumno- alumno (Anexo 5).

Sylvia Schmelkes, (2015) refiere que la educación en México le otorga un peso relevante a los docentes, ya que son componentes centrales para que el estado garantice la calidad de la educación básica; respecto a la educación de calidad, apuesta a dos aspectos:

- Que los docentes sean los mejores posibles
- Que los docentes se profesionalicen

Por lo que es necesario desempeñarse de forma tal, que se consideren las necesidades específicas del contexto en que trabajamos, atender las particularidades de cada uno de los alumnos con prácticas inclusivas, prepararlos para lo que necesitan *hoy*, en base a sus intereses y aspiraciones de naturaleza educativa y reconocer sus zonas de desarrollo potencial para el aprendizaje.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Integral para la Profesionalización Docente (2014) considera cinco dimensiones con dominios fundamentales de desempeño, como se muestra en el Esquema 3.



Esquema 3. Dominios fundamentales del desempeño docente de educación básica.
Fuente: SEP, 2015, p. 14

Con estas cinco dimensiones se integran Perfiles, Parámetros⁸ e Indicadores que describen las competencias docentes y a partir de éste, se diseñó una lista de cotejo para que las educadoras realizaran un ejercicio reflexivo de su práctica educativa (Anexo 6).

En mi función de docente de lenguaje, es necesario contar con la opinión de los alumnos para conocer cómo identifican sus habilidades comunicativas en diferentes contextos, en qué espacios escolares consideran que tienen mayores posibilidades para la participación y las temáticas que les agrada abordar por lo que se aplicó el *Cuestionario para la autoevaluación inicial de las características personales en comunicación oral* adaptado de Reyzábal (1999) (Anexo 7).

Una vez recabada la información, se realiza como parte de la investigación-acción

8. Perfil. Al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente.

Parámetro. Al valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características en el ejercicio de una función o actividad.

Recuperado de SEP. (2014). Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y técnicos docentes. México: SEP.

el proceso de análisis y reflexión de la información para identificar las barreras que inciden de manera prioritaria en el contexto de mi comunidad escolar, para proyectar un plan de intervención. A continuación describiré los resultados obtenidos.

2.2. Análisis de la información.

Al implementar los instrumentos, se recoge la información que es organizada en las categorías que cada instrumento contempla, y se estructura de la siguiente manera:

2.2.1. Análisis de los contextos: escolar, socio-familiar y del aula.

a) Contexto Escolar.

La Institución cuenta con una matrícula total de 314 alumnos, de tres a cinco años de edad con mayor porcentaje de mujeres, organizados en doce grupos: dos de 1°, cinco de 2° y cinco de 3°, los datos del personal docente en cuanto nivel académico y la función que desempeñan se organizan en la Tabla 3:

PERSONAL	FUNCIÓN	NIVEL ACADÉMICO
12 DOCENTES	2 Educadoras para primer grado 5 Educadoras para segundo grado 5 Educadoras para tercer grado	Licenciatura (10) Posgrado (2)
2 DOCENTES PROMOTORES	1 Promotora de educación física 1 Promotora de la salud	Licenciatura Licenciatura
2 DIRECTIVOS	1 Directora 1 Subdirectora	Licenciatura Licenciatura
5 EQUIPO DE USAER	1 Directora de USAER 1 Docente de apoyo 1 Trabajadora social 1 Psicóloga 1 Docente de lenguaje	Posgrado Licenciatura Posgrado Licenciatura Licenciatura

Tabla 3. Personal docente del J.N. R.L.R. Ciclo 2015-2016.

Fuente: Elaboración propia.

En la comunidad, los alumnos tienen asistencia irregular acentuándose en el primer grado, hay cumplimiento en la mayoría para llevar materiales y tareas para el hogar; los padres consideran el jardín de niños como un espacio recreativo y

previo para el 'aprendizaje formal' de nivel primaria, la comunicación de los padres con las educadoras es periódica en reuniones de grupo así como individuales cuando los alumnos requieren algún apoyo extra, asisten a las orientaciones para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, las docentes buscan espacios para realizar recomendaciones para el hogar, sólo en algunos casos específicos no se da el seguimiento de las mismas por causas diversas como poco interés de los padres, falta de tiempo porque laboran y no les otorgan los permisos, dificultades económicas que limitan el apoyo de servicios complementarios como asistencia a apoyos terapéuticos para el alumno, actividades extraescolares o seguimiento médico.

Se percibe coordinación con la autoridad educativa de parte de la sociedad de padres de familia y del consejo de participación social, quienes responden a las necesidades para el mejoramiento de la infraestructura escolar. Los padres de alumnos en situación de riesgo de exclusión tienen de poca a regular participación, al informarles que su hijo pudiera enfrentar algunas BAPS algunos no lo aceptan y no asumen los compromisos; se diseñan talleres, escuela o redes para padres embargo, sin embargo, la asistencia de los padres disminuye conforme pasan las sesiones.

Las relaciones interpersonales entre compañeras docentes favorecen espacios de comunicación y mejora, aunque algunas de ellas (que se han integrado en los últimos ciclos escolares) refieren que se atienden aspectos exclusivamente laborales o en ocasiones perciben no son consideradas en la toma de algunas decisiones. Se comparten espacios para la activación física, recreo, o eventos, la institución aunque es amplia, al momento de recreo se separan a los alumnos por grado escolar para evitar accidentes.

Existe comunicación, acuerdos y comisiones específicas para el desarrollo de proyectos de la institución, coordinadas por la directora escolar (quien ejerce un liderazgo positivo) está informada de las incidencias que ocurren y se involucra de forma activa para la resolución o búsqueda de apoyos, se muestra sensible a las necesidades y atención de toda la comunidad escolar, sin embargo, no están

exentos de quejas y hasta demandas por parte de los padres ante problemáticas por falta o fallas en la comunicación de alguna información.

b) Contexto socio-familiar.

A través de las entrevistas aplicadas a padres de familia se obtuvo lo siguiente:

El nivel de escolaridad de los padres de familia es de secundaria o bachillerato y una minoría con educación superior, las madres cuentan con escolaridad de primaria o secundaria (algunos aún son estudiantes), aproximadamente el 50 % de madres se dedican al hogar y el resto contribuyen al gasto familiar, los padres se ocupan en puestos de oficios y obreros en su mayoría. La familia se conforma de 2 hasta 5 miembros, existen familias incompletas en donde los alumnos están a cargo de la madre o algún tutor.

La edad de los padres oscila entre los 20 a 30 años de edad, en su mayoría viven en unión libre, los niños quedan al cuidado de los abuelos, es débil el establecimiento de normas, hábitos o aspectos de autonomía o acompañamiento en la educación de los niños en el hogar atendiendo las necesidades básicas de higiene, vestido y alimentación, refieren tener dificultades en conducta, rabietas, o dificultades en la comunicación pues destinan poco tiempo para escucharlos. La mayoría no cuenta con servicios médicos, durante el embarazo las madres tuvieron poco seguimiento médico y complicaciones como infecciones, amenaza de aborto, sufrimiento fetal, conflictos emocionales de pareja entre otras.

En el entorno familiar, comparten el espacio con otros familiares como abuelos o tíos y primos por lo que no hay una figura de autoridad definida, pocos cuentan con opciones de actividades recreativas en la comunidad por lo que pasan varias horas viendo televisión o dispositivos inteligentes. En las entrevistas con los alumnos, refieren que en su dinámica familiar observan discusiones verbales e incluso agresiones físicas hacia la madre, algunos padres tienen adicción al alcohol y los alumnos mencionan que reciben maltrato físico o verbal de sus progenitores.

c) Contexto del aula.

Las educadoras muestran disposición para el mejoramiento de sus planificaciones didácticas realizando retroalimentación en coordinación con la docente de apoyo para revisar que los alumnos que enfrentan BAPS también sean considerados o las compañeras de grado enriquecen con sugerencias para el logro de aprendizajes teniendo acompañamiento por parte de la subdirectora escolar quien les realiza observaciones y ajustes.

En las promotorías (física y de la salud) se observa en algunos grupos el trabajo desvinculado con la planificación de la educadora quienes de forma mínima complementan las competencias del campo formativo de desarrollo actividades de físico y salud y expresión y apreciación artística.

Se cuenta con apoyo de una asesora de métodos, auxiliar de supervisión y supervisora, las visitas técnicas al jardín de niños son esporádicas. Las educadoras relatan que sí tienen participación en el diseño de la Ruta de mejora, se coordinan comisiones para el desarrollo y evaluación de acciones que se les da el seguimiento a corto y mediano plazo en las reuniones de consejo técnico.

La escuela se encuentra en proceso de fortalecer el trabajo entre compañeras, algunas docentes dan seguimiento a las sugerencias que ofrece la USAER y con los años en que se ha trabajado de forma coordinada se han enriquecido sus competencias docentes, sin embargo, ante las experiencias exitosas en casos específicos de discapacidad, la demanda de inscripción al jardín ha aumentado escuchando comentarios de padres y docentes de otros preescolares que es “El psiquiátrico de Lomas” pues como refiere una madre: *“En esta escuela sí recibieron a mi hijo, aunque tiene discapacidad las maestras nos han apoyado después de haber recorrido ya por otras escuelas donde nos decían que no se encuentran capacitadas para atenderlo”*

Lo cual nos lleva a repensar en la visión que la comunidad tiene de éste Jardín de Niños que recibe e integra a todos los alumnos que así lo solicitan y que cumplen con los criterios de las normas de inscripción y reinscripción pero que a su vez,

‘absorbe’ a este grupo de alumnos que enfrentan BAPS y se acrecienta la matrícula con el hecho de que las otras instituciones los han rechazado.

Existe la coordinación entre la directora del jardín con el personal de USAER para determinar la ubicación de los alumnos que enfrentan algunas barreras y se integrarán en función de los estilos de enseñanza de las profesoras a fin de que sus prácticas no sean una barrera más, sin embargo, esta selección de las docentes con mayor compromiso o experiencia para la atención de algunos alumnos con discapacidad o en situación vulnerable genera en algunas de ellas cierto malestar por ser sólo unas cuantas a quienes se les ‘encomienda’ el apoyo y para el resto de las demás docentes cierta tranquilidad al no tener que asumir dicha responsabilidad, sin embargo, refieren también temor porque en siguientes ciclos escolares es posible que les corresponda ‘al azar’.

Algunas docentes refieren temor pues reconocen que actualmente no cuentan con las competencias profesionales para dar respuesta a las necesidades educativas de la diversidad de alumnos sobre todo, ‘los más gravecitos’ como ellas hacen referencia a aquellos que requieren más apoyos y de quienes están situación de mayor riesgo de exclusión.

Cabe señalar que en el inmueble se han realizado algunas modificaciones en cuanto a accesibilidad las cuales se han implementado ante las dificultades inmediatas que han presentado algunos alumnos, prioritariamente con discapacidad motriz, sin embargo, algunas áreas del patio y baños aún no se les han realizado ajustes para el total desplazamiento y son poco accesibles y peligrosas, por lo que aún hay que mejorar algunas rutas de acceso.

Respecto a los resultados de los cuestionarios del Índice de inclusión aplicados a padres, docentes y alumnos, se obtiene la información de las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas que a continuación se describen.

2.2.2. Índice de Inclusión: Culturas, políticas, prácticas.

a) Culturas Inclusivas.

Las docentes consideran que el centro escolar es un espacio en el que toda la comunidad se encuentra integrada, se siente acogida con un sentido de pertenencia, apoyo, trabajo compartido atento a las necesidades e implicando a los padres. Se respetan y atienden las diferencias; la asistencia es regular salvo algunas excepciones.

Los alumnos que enfrentan BAPS derivadas de discapacidad o alguna condición son motivo de atención y preocupación de la comunidad docente e incluso implican a los propios compañeros para apoyar la inserción mediante pláticas y estrategias de integración y juegos, sin embargo, se percibe que algunos alumnos que se encuentran en situación de exclusión por pobreza o por un ambiente familiar desfavorable los implican a un mayor compromiso con demandas que en ocasiones están fuera de las posibilidades de los padres orillando en algunos casos, a la deserción por lo que además se da un seguimiento por parte de trabajo social e incluso en colaboración con instancias como el DIF.

Padres y alumnos expresan que es una buena institución, asisten con agrado y se sienten integrantes importantes en la escuela, es una minoría quienes refieren que algunas docentes no son muy 'buenas' como la maestra "L" quien realiza comentarios negativos o se queja de conductas traviesas de algunos alumnos.

A los padres les agrada tener información de la escuela sobre los logros de aprendizaje de sus hijos, sin embargo, no todos asisten a las reuniones convocadas. Observan e identifican áreas de mejora de algunas docentes y tienen la posibilidad y apertura para comunicarlo a la directora escolar o a la docente de apoyo de la USAER porque tienen la certeza que son escuchados y tomados en cuenta, como por ejemplo en el caso de una docente quien daba consignas poco claras y referían le faltaba orden en el grupo, se preocuparon y pidieron apoyo de

la directora pues ocurrían accidentes con frecuencia, situación que se atendió y modificó.

Los padres de familia que perciben ciertas actitudes de rechazo o indiferencia de algunas educadoras o compañeros para con sus hijos que enfrentan BAPS tienen un acercamiento con la directora escolar para que esté enterada y reciba acompañamiento de la docente de apoyo o de la trabajadora social.

Los alumnos identifican con facilidad a sus compañeros que enfrentan BAPS derivadas de alguna condición o discapacidad porque centran su atención en las diferencias, es decir, insinúan en su discurso que su compañero es diferente y presenta alguna dificultad, esta situación lleva un seguimiento y vigilancia principalmente la trabajadora social para promover el reconocimiento y aceptación de las diferencias a través de reuniones para padres y alumnos para disminuir el temor y/o rechazo derivado del desconocimiento de las características de algunas condiciones tales como el trastorno de espectro autista, esto no se da con las docentes quienes ya tienen la información y reconocen que las barreras pueden derivarse del contexto y muestran disposición por trabajar de forma coordinada con la USAER sólo si perciben corresponsabilidad.

En este punto quiero detener mi atención a un aspecto que es el rol que desempeña la docente de apoyo de la USAER de esa escuela, ya que por mi función itinerante me permite observar y comparar con el de las demás compañeras que se encuentran en otros jardines de niños; considero un factor de gran relevancia, ya que en gran medida la actitud e integración de ella con el equipo de educadoras ha favorecido el trabajo coordinado hacia las propuestas de mejora de la escuela pues al tener perfil profesional de educadora ha facilitado su integración y aceptación ya que no la consideran como extraña ni amenaza lo cual ha favorecido para establecer redes de apoyo con buen impacto a diferencia de dos centros donde existen más dificultades en el proceso del trabajo colegiado y tanto a la docente de apoyo como a las demás integrantes del servicio nos perciben como las especialistas que resolverán las dificultades de los alumnos en riesgo, lo cual limita la conformación de un equipo cooperativo.

b) Políticas Inclusivas.

En esta dimensión se muestran algunas dificultades en relación a desarrollar un centro para todos, pues la estructura física del inmueble no cuenta con todas las especificaciones de accesibilidad. En actividades de formación continua, los tiempos para atender las necesidades de actualización docente se realizan en turno alterno y al ser de forma voluntaria, sólo algunas docentes son quienes lo realizan de forma periódica.

Los alumnos que se integran a la institución reciben apoyos por parte del personal docente independientemente que sea o no de su grupo, esta situación se observa en los momentos de recreo cuando se realizan las guardias, las docentes se muestran amables con las compañeras de nuevo ingreso o que realizan permuta a la institución, pero si perciben que no comparten un proyecto de mejora común las excluyen de forma simbólica, las escuchan pero las aportaciones que ofrecen no son consideradas.

Las relaciones y ambiente de trabajo es de cordialidad y respeto, aún no se implican todas como colectivo para resolver situaciones en que se presenta algún incidente relevante ya que quienes lo enfrentan son las docentes de grupo, de apoyo y la directora, es decir, no se percibe una misión compartida de toda la comunidad docente, la cual se da sólo en el discurso, incluso esta percepción la identifican los padres de familia.

c) Prácticas Inclusivas.

Las prácticas inclusivas se han incorporado en la institución de forma gradual con el acompañamiento y asesoría que se ha realizado durante aproximadamente ocho años con la USAER, se consideran apoyos para los alumnos con discapacidad y quienes enfrentan BAPS, las educadoras los implementan sólo si reciben el acompañamiento y orientación de las integrantes de la unidad, muy pocas son quienes por iniciativa buscan la autoformación para para las docentes

que tienen poco que se incorporaron a la institución son quienes solicitan más apoyo en cuanto a organizar el aprendizaje y movilizar recursos.

Para los procesos de planificación didáctica, sólo algunas docentes solicitan asesoría y orientación para mejorar el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de aprendizaje para incorporar los ajustes necesarios; en cuando a la puesta en práctica, implementan las sugerencias que la USAER propone sólo si reciben el acompañamiento, de lo contrario, el alumno puede pasar desapercibido o ignorado dentro del aula.

Reconocen que en el aula no fomentan la participación y comunicación de todos los alumnos, algunos roban su turno para participar y limitan la posibilidad de expresar a los más callados, identifican que el ambiente familiar no ha favorecido las habilidades comunicativas ya que ingresan con un vocabulario limitado y dificultades para expresar necesidades, argumentar, narrar experiencias.

Los alumnos comentan que les agrada compartir experiencias a la maestra pero que tienen mayor posibilidad de hacerlo de forma individual o en momentos de juegos durante el recreo. Las docentes tienen dificultad para realizar asambleas y establecer espacios de participación y diálogo en el aula, lo que dificulta la planificación de situaciones de aprendizaje que sean del interés de los alumnos, retoman prioritariamente secuencias de aprendizaje que han implementado en ciclos anteriores, de tipo gráfico y en menor cantidad aquellas que implican juego, aprendizaje y participación de todos los alumnos, pues prevalecen las actividades individuales, es decir, restan importancia al trabajo en equipo argumentando que en edad preescolar aún son egocéntricos e individualistas y consideran de forma mínima los intereses y motivación para aprender de los alumnos.

Respecto a los cambios que les gustaría realizar en el centro contemplan modificaciones de infraestructura, dotación de más juegos en el jardín, fortalecer la actualización con sesiones dentro del horario escolar como en consejo técnico escolar y el fortalecer las relaciones interpersonales, promover el aprendizaje cooperativo entre ellas y mejora de sus prácticas de enseñanza, de forma

prioritaria de aquellas docentes que se incorporan a la institución para que exista un seguimiento puntual en la toma de acuerdos así como abrir espacios para compartir experiencias de éxito. En relación a la intervención de las educadoras con las integrantes de la USAER solicitan apoyos para disminuir o eliminar las barreras del contexto de aula al solicitar estrategias de mediación diversificadas y del contexto familiar para lograr mayor implicación de algunos padres y mejorar su compromiso en los aspectos pedagógicos.

2.2.3. Análisis de la práctica docente.

Del cuestionario semiestructurado para docentes, se conjunta la información en la siguiente tabla:

DIMENSIÓN	ANÁLISIS
PERSONAL	Las docentes cuentan entre 5 a 20 años de experiencia laboral, refieren que eligieron la docencia por tener áreas de oportunidad para el desarrollo integral de los alumnos aunque para algunas no era su primer opción profesional.
INSTITUCIONAL	Manifiestan disposición para seguir los acuerdos dentro de la institución que realizan a través de comisiones. El estilo de autoridad de la directora es democrático, en ocasiones permisivo, hay más coordinación con la docente de apoyo que con la subdirectora para el proyecto de la institución.
INTERPERSONAL	Refieren estar en un ambiente de trabajo cálido y con disposición para hacer mejoras en su práctica, reconocen tener insuficientes conocimientos para la atención a la diversidad y los tiempos para asesorías sobre temáticas específicas son limitados, tienen desconocimiento y dudas respecto a la inclusión.
SOCIAL	Expresan que los espacios y tiempos son limitados para la comunicación, el análisis, toma de acuerdos y trabajo coordinado en la asesoría y acompañamiento de estrategias de intervención para la atención de población en riesgo de exclusión.
DIDÁCTICA	Opinan que los alumnos 'vienen poco estimulados de casa', y se manifiesta en la evaluación diagnóstica con un bajo nivel de competencia curricular, pobres habilidades comunicativas. Declaran contar con pobres competencias docentes en relación a la gestión y animación de situaciones de aprendizaje, requieren mejorar en aspectos de planificación de la enseñanza como de evaluación.

Tabla 4. Dimensiones de la práctica docente. tomado de Cecilia Fierro (2012).
Fuente: Elaboración propia.

2.2.4. Análisis de habilidades comunicativas de los alumnos.

Las educadoras refieren que los alumnos tienen pocas oportunidades en el hogar para expresarse, cuando tienen la intención de compartir alguna inquietud o situación significativa, reciben comentarios de sus madres como: *‘espérame, estoy ocupada’... ‘jashh, tú y tus cosas!’* o en el peor de los casos: *‘cállate, te la pasas habla y habla’*.

Asimismo, en las actividades de la escuela donde tienen que interactuar los padres con los niños como por ejemplo la matrogimnasia y talleres, se observan en algunos casos poco contacto visual, físico o afectivo con su hijo (a) o interacciones verbales reducidas.

Se implementan estrategias para propiciar la comunicación de los niños en el hogar, por ejemplo, el diario de actividades donde con ayuda de un adulto se redactan experiencias significativas del hogar que además pueden ser complementadas con dibujos o fotografías, la actividad es agradable para los alumnos, sin embargo, algunos padres dan regular seguimiento o las experiencias ofrecen información muy breve.

En entrevista con los alumnos y observación en diferentes espacios escolares se percibe que los momentos en que tienen mayores posibilidades de realizar intercambios comunicativos es en el momento de recreo, en el juego libre así como a inicio o fin de la jornada escolar, y de manera sorprendente, es limitado el diálogo en los momentos que se desarrollan situaciones de aprendizaje a pesar que la distribución de las mesas en el nivel de preescolar ofrece las posibilidades de mayores intercambios verbales, éstos son reducidos y varían dependiendo de las prácticas de enseñanza de cada educadora, algunos niños refieren que si ven que *“la maestra se ve que está contenta”* se animan a hacer algún tipo de comentario y del que por lo regular la educadora ya no extiende la conversación ya que debe atender a todo el grupo o muestra temor a que se rompa el orden o se disperse la atención dentro del grupo.

De la entrevista que se realizó a los alumnos para que identificaran sus habilidades comunicativas y las posibilidades que tienen para poder expresarse

en la escuela consideran que conocen el nombre de algunas cosas, pero reconocen que hay otras que no saben su nombre o para que sirven. Al expresarse de forma oral, identifican que tienen buena pronunciación, una minoría reconoce que al hablar los demás no le entiendan y utilizan frases ordenadas y cortas.

En cuanto a competencia comunicativa, hubo reconocimiento que tienen dificultades importantes, pues prefieren comunicarse sólo con familiares y conocidos, respetan su turno de conversación, sin embargo, consideran que sólo lo hacen para satisfacer necesidades, pedir ayuda pero no para compartir experiencias, su habla es de baja intensidad y responden de forma dirigida, expresan que tienen más posibilidades de platicar en juegos libres o en la hora de recreo, que en el salón o en su casa a los adultos no les gusta que hagan ruido, refieren se saben canciones para guardar silencio como la lechuza o el candadito.

2. 3. Identificación de barreras que limitan la Inclusión en la escuela.

Una vez conjuntada y analizada la información de la evaluación inclusiva, es necesario identificar las BAPS para dar prioridad y atención a las de mayor incidencia y urgencia en la comunidad escolar, al respecto, hay cuatro obstáculos principales para la conformación de una Educación Inclusiva según Sapón-Shevin (2010) y que serán una referencia para la selección de las BAPS.

1. El concepto de *normalidad*, así como la falta de cooperación entre el movimiento por la inclusión.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo el alumnado.
3. Concepción de currículo restrictiva y formas de pedagogía limitada, la falta de diferenciación, el control empresarial de la educación.
4. Formación del profesorado que no apoya la Educación Inclusiva.

Con estas consideraciones, se organiza un cuadro de análisis por contextos, donde se pueden sintetizar las barreras prioritarias que se identificaron en la Institución.

CONTEXTO	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN:
ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Estadística elevada de alumnos que enfrentan BAPS - Desconocimiento de algunas educadoras sobre la Inclusión - Tiempos limitados para el ejercicio reflexivo y colegiado de su práctica docente - Infraestructura deficiente para la accesibilidad, escasos recursos tecnológicos.
SOCIO-FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Barreras socioeconómicas, actitudinales y de conocimiento de algunos padres. - Apoyos institucionales limitados para recibir servicios de valoración, atención médica y terapéutica. - Ambientes familiares con incidencias económicas, relacionales, emocionales.
AULA	<ul style="list-style-type: none"> - Barreras de conocimiento de algunas docentes sobre la atención de alumnos en riesgo de exclusión, marginalidad y vulnerabilidad. - Competencias docentes con necesidades de profesionalización en los siguientes parámetros: <ul style="list-style-type: none"> • El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje • La diversificación de estrategias didácticas • La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela • La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa • El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender

Tabla 5. Barreras para el aprendizaje y la participación del J.N. R. L. R. Ciclo 2015-2016.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la tabla, se identificaron barreras importantes en el aula que requieren ser atendidas por su relevancia, y que comprenden las dimensiones relativas a:

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, pues identifica que precisa de generar ambientes favorables para el aprendizaje, particularmente de quienes enfrentan BAPS, a su vez que requiere de su profesionalización a través de opciones de formación continua.

Un docente que organiza, evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos al solicitar orientación para diseñar y la planificación didáctica con diversificación de estrategias además de disminuir actitudes, prácticas y discursos excluyentes que segregan a sus propios alumnos.

Se sintetizan las BAPS en relación al Index y cuestionarios semiestructurados de la práctica docente y las interacciones comunicativas en el aula

DIMENSIÓN	INDICADOR	BARRERAS IDENTIFICADAS
CULTURAS INCLUSIVAS	Construir comunidad	-Los alumnos se ayudan unos a otros sólo si son dirigidos por la docente -En la escuela no todas las docentes comparten el compromiso con la inclusión -Algunos niños no son tratados con equidad
	Establecer valores inclusivos	-Las educadoras tienen expectativas elevadas sólo para algunos niños -Se valora más la normalidad que la diferencia
POLÍTICAS INCLUSIVAS	Desarrollar el centro para todos	-Las educadoras que se incorporan al centro reciben regular apoyo para su adaptación al equipo de trabajo -La escuela no es físicamente accesible para todas las personas
	Organizar los apoyos para la diversidad	-No son consideradas actividades de formación continua para ayudar a las educadoras a responder a la diversidad de los alumnos
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	Organizar el juego y el aprendizaje	-La mayoría de las educadoras planifican, revisan y se implican en actividades conjuntas, en ocasiones desconocen como apoyar a todos los alumnos -No todos los niños cooperan en el juego y aprendizaje -Algunos niños no se implican activamente en la participación de equipo o grupal -Son mínimas las actividades que fomentan la participación y comunicación entre todos los niños -Algunas docentes no promueven la participación ni animan a expresar las ideas de todos los alumnos -Pocas actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas
	Movilizar los recursos	-Se utilizan de forma limitada las diferencias entre los alumnos para apoyar la participación -No se utiliza de forma plena la experiencia de algunas docentes para el aprendizaje cooperativo entre ellas.

Tabla 6. Barreras para el aprendizaje y la participación del J.N. R. L. R. Ciclo 2015-2016.
Fuente: Elaboración propia.

Con estos datos, se concluye que con la aplicación de varias técnicas de evaluación inclusiva es posible contrastar y comparar las principales barreras que inciden hacia la construcción de una escuela comprometida con la inclusión.

2.4. Problematización.

Una vez identificadas las principales barreras en la institución, existen varios aspectos tanto de los contextos como de las dimensiones inclusivas, que requieren atención prioritaria; cabe señalar que de forma inicial, la situación problemática que me preocupaba era las limitadas posibilidades de los alumnos para la participación y expresión oral en el aula lo que me llevo al análisis de sus habilidades comunicativas y si bien, es relevante el establecimiento de espacios dialógicos en el aula para conformar equipos cooperativos, las BAPS reconocidas a partir del proceso de evaluación y reflexión fueron más amplias y relevantes, por lo que fue necesario hacer una delimitación del problema.

2.4.1. Delimitación del objeto de estudio.

Para analizar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos en situación de riesgo es preciso definir cuatro aspectos básicos:

En relación a los *contextos escolar, socio-familiar y el aula*, las principales barreras se encuentran en el contexto del *aula* referentes a la organización del juego y el aprendizaje, en donde las oportunidades para desarrollar competencias comunicativas a través del diálogo y la conversación equipos es muy limitada, las profesoras tienen prácticas excluyentes que limitan la participación y comunicación en las interacciones: docente-alumnos y alumno-alumno, reconocen que en momentos de su actuar docente reproducen prácticas de enseñanza de cuando ellas fueron alumnas, asumen que en su mediación pedagógica prevalece el individualismo por desconocimiento de otras propuestas de intervención, por temor a perder el orden en el aula o por el desgaste que pueda implicar la organización a través de conformación de equipos en los que se apoyen unos a otros.

La planificación no tiene un seguimiento técnico para su mejora, la diseñan e implementan de forma casi repetitiva con temáticas similares de ciclos anteriores sin considerar la información de la evaluación inicial que aporta referentes para atender las necesidades reales de sus alumnos además que reconocen que al atender a los alumnos que enfrentan BAPS les implica mayor tiempo de atención para dar seguimiento a las orientaciones que les propone la USAER y no hay espacios en reuniones de consejo técnico para abordar experiencias de éxito en la eliminación de BAPS que otras docentes ya han trabajado en ciclos escolares anteriores.

En cuanto a los *campos de formación* de la educación básica, y por la función que desempeño, mi interés se dirige al campo de formación de *lenguaje y comunicación* para atender las conversaciones y habilidades dialógicas que se generan en el aula y la escuela con sus diferentes actores pues los alumnos manifiestan tener pocas posibilidades para participar y las docentes no implementan los apoyos de mediación necesarios; de forma relevante las educadoras manifiestan tiempos reducidos para establecer comunicación y acuerdos con las integrantes de la USAER que impulsen el trabajo coordinado.

En las *dimensiones de la práctica docente* que hay mayores áreas de mejora es en la dimensión didáctica, pues las docentes expresan que requieren fortalecer sus *competencias docentes* para gestionar y animar situaciones de aprendizaje en los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, reconocen carencia de estrategias de mediación pedagógica para promover el diálogo, la cooperación y logro de aprendizajes que a su vez, desconocen como plasmarlo en la planificación didáctica.

En las dimensiones del *Index*, la prioridad se ubica en las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas para *desarrollar un centro para todos, establecer valores inclusivos y movilizar recursos para organizar apoyos para la diversidad, para el juego y el aprendizaje de todos los alumnos.*

A través de la información analizada, es necesario implementar acciones para fortalecer las competencias de todas las docentes para los alumnos en situación vulnerable, replanteando una intervención pedagógica menos excluyente y en la que se atiende a la diversidad del grupo, conformando equipos cooperativos entre alumnos y entre docentes para establecer metas compartidas en pro del aprendizaje, además de generar posibilidades de conformar una comunidad escolar con un ambiente de convivencia, respeto, confianza, solidaridad y cooperación.

Se concluye que a pesar de ser una institución con cierto compromiso hacia la inclusión, aún existen barreras importantes que eliminar o disminuir; un buen comienzo es que a través de la evaluación inclusiva fue posible identificarlas, sin embargo, para objeto de la investigación-acción, es necesario priorizar algunas barreras.

2.4.2. Planteamiento del problema.

Algunas educadoras refieren en su discurso que sus prácticas son inclusivas utilizan términos de integración y de inclusión de forma indistinta, prefieren los grupos homogéneos. Para el diseño de la planificación no consideran la diversidad de su grupo, redactan adecuaciones curriculares específicas para algunos alumnos en vez de diseñar una planificación que responda a las particularidades de todos sus alumnos,

En sus prácticas son ignorados los alumnos que enfrentan BAPS y algunas optan por segregarlos o sustituir las actividades 'entreteniéndolos mientras los demás trabajan', aunado a que las actividades competitivas e individuales los colocan en mayor desventaja.

Los alumnos vienen al jardín con pocas habilidades comunicativas pues en el ambiente familiar no les ha ofrecido un clima de comunicación enriquecido. Reconocen que limitan los apoyos de aquellos alumnos que se encuentran en

situación vulnerable por barreras del contexto familiar, pues les desgasta tener que coordinar y establecer compromisos con los padres.

En reuniones de consejo técnico comparten experiencias exitosas en relación a acciones específicas para disminuir las BAPS que enfrentan algunos alumnos con la intención de enriquecer su práctica, sin embargo, el tiempo es insuficiente y es destinado para abordar otras necesidades de urgencia, reconocen cierto egoísmo entre compañeras y conformación de alianzas o grupos por afinidad o antigüedad en la escuela.

Con el análisis de la información, se identifica como principales barreras:

- Tiempos limitados para el ejercicio reflexivo y colegiado de la práctica docente
- Competencias docentes con necesidades de profesionalización en la dimensión: La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa
- En prácticas inclusivas para movilizar recursos: No se utiliza de forma plena la experiencia de algunas docentes para el aprendizaje cooperativo entre ellas.

Por lo que se considera que las docentes tiene áreas de oportunidad en sus competencias, el clima relacional de la escuela ofrece pocas oportunidades para los intercambios, el trabajo colegiado entre los docentes hacia la mejora de sus prácticas, lo que incide en algunas prácticas de enseñanza excluyentes, en la atención para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación pues reconocen que en su planificación e intervención ofrecen apoyos limitados para propiciar su aprendizaje de todos los alumnos.

-

2.4.3. Preguntas de intervención.

Una vez realizada la evaluación, surgen interrogantes:

- ¿Qué barreras se deben atender de forma prioritaria para asumir en la escuela un compromiso ético con la inclusión?

- ¿Qué estrategias en la formación continua se pueden implementar para fortalecer las competencias docentes y constituir un equipo cooperativo para responder a la diversidad?
- ¿Cuál es la propuesta de mediación pedagógica que ofrezca atención a la diversidad y a su vez, promueva la participación plena, el diálogo y el juego de los alumnos de preescolar?

2.4.4. Supuesto de intervención.

Las anteriores interrogantes me dirigen a plantear un supuesto para avanzar a la siguiente fase de investigación-acción:

Al fortalecer las competencias docentes a través del aprendizaje cooperativo entre colegas mediante el ejercicio reflexivo de su práctica y la implementación de técnicas cooperativas en el aula, se disminuyen las barreras didácticas para el logro del aprendizaje, la presencia y la participación de los alumnos de preescolar.

2.4.5. Propósitos Educativos.

Que el docente:

- Identifique las propias prácticas que limitan la participación y el aprendizaje de sus alumnos.
- Conozca la propuesta de mediación pedagógica de aprendizaje cooperativo para promover la inclusión, la participación y aprendizaje pleno de los alumnos.
- Fortalezca sus competencias para implementar estructuras de aprendizaje cooperativo y conformar aulas inclusivas.

Como cierre de la primera fase del ciclo de investigación-acción, es necesario hacer una revisión sobre algunas cuestiones clave de la situación problemática, que se muestran en la tabla 7.

¿QUÉ?	¿CÓMO?	¿POR QUÉ?	¿PARA QUÉ?
Fortalecer las competencias docentes de <i>organizar el juego y el aprendizaje y movilizar recursos</i> a través del aprendizaje cooperativo entre educadoras	Mediante el ejercicio reflexivo de su práctica docente, conocimiento e implementación de estructuras cooperativas en el aula	Los ambientes para el juego, el aprendizaje y la participación actuales limitan la participación de algunos alumnos colocándolos en riesgo de vulnerabilidad	Disminuir BAP y conformar aulas inclusivas

Tabla 7. Cuestiones clave de la delimitación del problema.
Fuente: Elaboración propia.

La formación continua del docente implica que cuente con elementos de mediación pedagógica para enseñar en diferentes contextos y situaciones con estrategias de intervención para la diversidad, una formación que fortalezca las competencias sobre qué y cómo deben aprender los alumnos, que reconoce a todos los alumnos.

Y a propósito de las acciones para la calidad educativa, se sugiere la mejora de nuestra práctica; somos quienes indagamos, observamos, cuestionamos y evaluamos con el fin de transitar hacia prácticas inclusivas y dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula.

La Educación Inclusiva supone la conformación de un docente diferente, sensible y atento, investigador, actor, mediador, educador que en el proceso de intervención en el aula analiza y evalúa su práctica para generar ajustes para la mejora, en este proceso mediante la reflexión desde un sentido ético asume un posicionamiento coherente para generar las condiciones en la comunidad escolar con prácticas de enseñanza más inclusivas. Este argumento sugiere el análisis y selección de opciones de planificación didáctica que promuevan el aprendizaje cooperativo, a continuación se analizan las propuestas.

3. ALTERNATIVAS DE MEDIACIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el proceso educativo se involucran a los alumnos y docentes para el aprendizaje de competencias, los primeros, deben lograr un perfil deseable de egreso que los constituyan hacia su desarrollo integral a su vez, para que sean competentes en la sociedad, por lo que las demandas y exigencias para uno como docente son muy altas ya que somos agentes mediadores del aprendizaje dado que el contexto del aula lo puede facilitar o por el contrario, convertirse en una barrera y más para aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión.

Actualmente, la mirada se dirige al docente, hacia su profesionalización, su tipo de intervención, la calidad y pertinencia de sus prácticas de enseñanza en el aula ya que son las que definen un tipo específico de interacción con los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La importancia de la educación para fundamentar el futuro de las personas y de nuestra sociedad merece todos los esfuerzos. El centro de gravedad de nuestro interés está en el profesor. Su perfil, su función y su relevancia se hacen cada día más imprescindibles para saber qué tipo de profesional debe formarse (Tébar, 2009, p. 16).

Ser docente conlleva una serie de requerimientos para estimar que cuenta con las competencias profesionales que garanticen una educación de calidad, la SEP y el Servicio Profesional Docente establecieron una serie de elementos necesarios que definen los rasgos y cualidades que debemos cumplir para cada modalidad y nivel de la educación básica como se mostraron en el Esquema 3 del capítulo anterior y que a su vez fueron elementos indispensables para la evaluación de las competencias de las educadoras del jardín de niños donde se implementa la propuesta de intervención.

Las dimensiones consideran un dominio de conocimientos necesarios para ejercer la práctica: reconocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, identificación de propósitos educativos, enfoques didácticos y contenidos del currículum; la segunda dimensión implica el saber y saber hacer del docente

para la organización y evaluación de la intervención, lo que implica diversificar estrategias para todos incluyendo a quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y generar ambientes favorables de aprendizaje; la tercera dimensión atribuye a la formación continua y disposición para el trabajo entre colegas para la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional, y en concordancia con la investigación-acción que se retomó en el capítulo anterior, la dimensión cuatro se refiere a las responsabilidades legales, principios filosóficos e implicaciones éticas de la profesión para el bienestar de los alumnos, es en esta dimensión, que se determinan las acciones para establecer un ambiente que favorezca el respeto, la equidad e inclusión y a su vez coadyuve a que todos los alumnos aprendan, la última dimensión retoma la trascendencia del buen funcionamiento en el centro educativo estableciendo relaciones de cooperación de todos los implicados y con la comunidad.

Al considerar la segunda dimensión de las competencias docentes para realizar una intervención didáctica pertinente es conveniente analizar la mediación docente como planteamiento para la atención a la diversidad.

3.1. Mediación pedagógica.

La práctica pedagógica ha implicado un progreso y el docente ha asumido diversidad de roles: transmisor de conocimientos, mentor, asesor, coordinador, guía, acompañante, investigador, evaluador educativo entre otros, dependiendo de los propósitos y del modelo educativo que en ese momento se implemente; el perfil docente contempla una serie de requerimientos que no reducen su función para ser un mero transmisor de información o facilitador del aprendizaje, la situación actual pone énfasis en la mediación⁹ pedagógica, en el encuentro y naturaleza de la interacción con sus alumnos en un sentido de guiar, orientar y

9. Mediación. Es la característica de la interacción, especialmente en la experiencia de aprendizaje y en la transmisión cultural. Se produce en un clima de empatía y mutua aceptación entre los protagonistas. Se centra en las peculiaridades de la persona del educando (Tébar, 2009, p. 276).

acompañar la actividad de los mismos, es decir, un docente mediador¹⁰ que asegure la presencia del alumno en el aula, el logro de su participación genuina, el aprendizaje y progreso del mismo, al respecto, el Programa de Preescolar, 2011 contempla que: “El maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante” (SEP, 2011, p. 98).

Con ello se pone en juego una diversidad de componentes, y el énfasis en la mediación del aprendizaje con una realidad más incluyente donde la escuela adquiere una función social de gran relevancia por lo que en la actualidad las interacciones entre el docente y los alumnos o de alumnos entre sí deben ser diferentes en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

La escuela constituye un ambiente de aprendizaje bajo esta perspectiva, la cual asume la organización de espacios comunes, pues los entornos de aprendizaje no se presentan de manera espontánea, ya que media la intervención docente para integrarlos, construirlos y emplearlos como tales (SEP, 2011, p. 99).

En el modo de relacionarse con la mediación, Lev S. Vygotsky introduce el concepto como un elemento medular para explicar el tipo de interacción entre el adulto que sabe y puede realizar una tarea con otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo, sin que necesariamente se conforme una relación jerárquica sino en la que se promueve el desarrollo de las potencialidades donde la persona portadora de la experiencia o más competente es el mediador del aprendizaje.

Un docente mediador es quien genera ambientes de aprendizaje propicios en el aula con la participación de todos los alumnos, una opción metodológica con estas características y que atiende a la diversidad es la del aprendizaje cooperativo: “El aprendizaje cooperativo retoma de la teoría de Lev S. Vygotsky la necesidad del

10. Mediador. Es toda persona que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al educando a construir su propio conocimiento. El mediador puede ser el padre, educador o cualquier otra persona que actúe como guía y orientador del proceso de desarrollo, facilitando experiencias de aprendizaje y ayudando a establecer metas, a organizar los estímulos, y a interpretar la cultura. Se distingue por su intención de transmitir significados, despertar reciprocidad y transferir todo conocimiento a las diversas situaciones de la vida. El mediador se interpone entre el estímulo y el sujeto, adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del educando (Tébar, 2009, p. 276).

otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende” (Ferreiro, 2007, p. 5).

Para el logro de aprendizajes es necesario generar momentos de interacción del alumno que aprende, con otros que le ayuden a moverse de un *no saber*, a *saber*, de *no poder hacer*, a *saber hacer*, es decir, de un nivel de desarrollo real a un nivel potencial; en este tipo de relación o interacción social adulto-niño es donde se promueve el desarrollo de las potencialidades del sujeto, es decir, la *mediación educativa* y el sujeto portador de la experiencia es el *mediador*.

La mediación es un concepto polisémico con varias implicaciones como lo refiere Tébar (2009, p. 68).

<i>ACOGER:</i>	Creer- amar- confiar- esperar
<i>CONOCER:</i>	Persona- entornos- necesidades- vida
<i>COMPRENDER:</i>	Dar sentido- significado
<i>AYUDAR:</i>	Disponibilidad- cooperación
<i>MOTIVAR:</i>	Adaptar- provocar éxito
<i>POTENCIAR:</i>	Interiorizar- elevar nivel de abstracción
<i>PROVOCAR:</i>	Cuestionar- desafiar- cambiar- exigir
<i>ORIENTAR:</i>	Guiar- organizar- planificar
<i>IMPLICAR:</i>	Entrenar- dar estrategias
<i>CONTROLAR:</i>	Autoevaluar- criticar- valorar
<i>RELACIONAR:</i>	Ver multidisciplinariedad- estructurar
<i>FORMAR:</i>	Revisar actitudes- valores- normas
<i>PERSONALIZAR:</i>	Dar autonomía- autoaceptación
<i>APLICAR:</i>	Transferir- descontextualizar
<i>EVALUAR:</i>	Sintetizar- generalizar- buscar conclusiones
<i>PROYECTAR:</i>	Socializar- responsabilizar- tomar decisiones

Esta consideración tan amplia de nociones, implica a su vez, un requerimiento de igual magnitud para el docente que desee asumir el rol de mediador del aprendizaje y utilice opciones metodológicas acordes para que en el aula se fomente la presencia, la participación, el aprendizaje y el progreso de todos los alumnos ya que el ritmo de aprendizaje crece en cantidad y calidad cuando se cuenta con docentes mediadores que promueven las competencias en el alumno para lograr su plena autonomía con un propósito humanizador y potenciador.

3.2. Aprendizaje cooperativo.

Las prácticas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de todos los alumnos con el propósito de su desarrollo integral y pleno son posibles al incorporar el aprendizaje cooperativo, entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas del currículum que propician la interacción entre los participantes en torno al trabajo en equipo, en la interacción entre el profesor y los alumnos así como en la intervención individual necesaria para atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva.

La cooperación tiene efectos positivos en el aprendizaje a diferencia de estructuras de actividades competitivas o individualistas pues la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar metas comunes además, es necesario distinguirlo de trabajo colaborativo, que es una propuesta que el programa de educación preescolar 2011 sugiere para crear ambientes de aprendizaje.

El trabajo colaborativo no sólo significa acomodar a los niños en pequeños equipos y que cada cual haga lo propio sin interrelación con el otro. Se sugiere la organización en equipos de tres o cuatro niños; esto es apropiado porque posibilita su interacción, el logro del aprendizaje es mayor al propiciar el compromiso en la tarea (SEP, 2011, p. 156).

Es preciso hacer una distinción conceptual entre colaborar y cooperar¹¹ ya que si bien, en requiere de la *cooperación* para el logro de una meta común en la que la participación de todos los integrantes es valiosa pues se agregan valores como la solidaridad y aspectos emocionales de ayuda mutua debido a que los equipos son de conformación heterogénea por lo que cooperan ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada alumno; este quizá es el elemento que lo distingue y da valor ya que al conformar equipos heterogéneos se reconoce a las *diferencias* de cada alumno así como la *ayuda mutua*.

11. Colaborar proviene del latín «co-laborare», «laborare cum», que significa «trabajar juntamente con». En cambio, cooperar proviene del latín «co-operare», «operare cum», cuya raíz es el sustantivo «opera, -ae», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro.

También es preciso distinguirlo de aprendizaje en equipo, ya que la conformación de éstos no asegura la participación de todos los integrantes

Johnson, Johnson y Holubec, (1999) constituyen una definición de aprendizaje cooperativo como:

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 igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Pujolàs, 2009, p. 231).

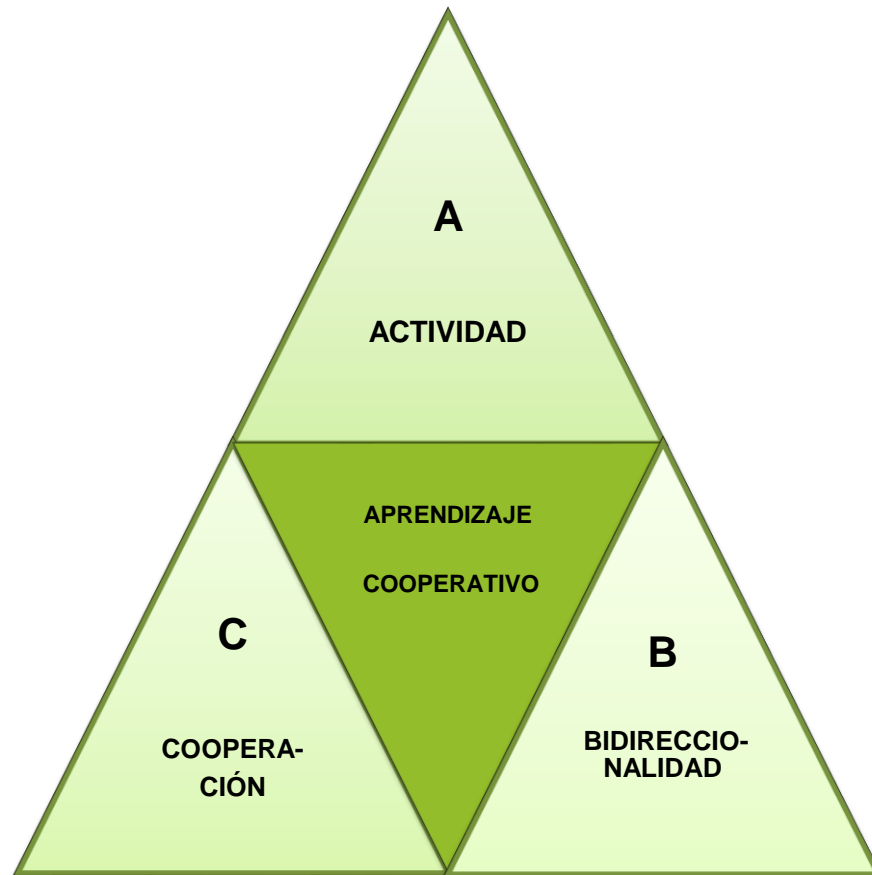
Esta definición se complementa con las características del aprendizaje cooperativo como modelo educativo innovador que Ferreiro Gravié (2007), llama el ABC:

A. Actividad del alumno. Al hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, se da la unidad entre una actividad interna de sus procesos psicológicos superiores provocados por una actividad externa que se da en la comunicación con sus pares, es decir, se integran momentos de trabajo individual y momentos de trabajo con otros en una actividad no espontánea ni improvisada, más bien, intencionada, guiada y orientada.

B. Bidireccionalidad, Intencionalidad y Trascendencia. De aquí el sustento de la mediación pedagógica, al plantear una forma diferente de relación maestro-alumno o de alumnos entre sí y que Vygotsky enuncia dos niveles de desarrollo, el nivel real en el que se encuentra el niño y el nivel potencial que logrará al recibir ayuda de un mediador, ya sea un adulto o un compañero más capaz. Es bidireccional por la reciprocidad intencionada y trascendente que se da gracias a la mediación en la que hay una modificación de estructuras cognitivas y afectivas de quien aprende.

C. Cooperación. De las personas para aprender en clase, hay tres formas de interacción entre los alumnos para aprender: la individualista, la competencia y la cooperación, la última se puede lograr cuando cada uno de los que integran un

equipo percibe que conseguirán el objetivo solo si todos trabajan juntos y cada quien aporta su parte.



Esquema 4. ABC. Características del aprendizaje cooperativo.
Fuente: Ferreiro, 2007, p. 3-7

Al considerar los elementos de equipos reducidos organizados de forma heterogénea, valores de solidaridad y apoyo mutuo, interacción y participación igualitaria hacia una meta común en estructuras no individualistas ni competitivas, podemos reconocer que inclusión y aprendizaje cooperativo son complementos en la atención a la diversidad: “Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados: las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas” (Pujolàs, 2012, p. 89).

El aprendizaje cooperativo es una propuesta para promover prácticas inclusivas que pretende:

- Construir otro tipo de educación y una nueva escuela.
- Cambiar y transformar las escuelas y las prácticas educativas de forma profunda ante los requerimientos de una nueva sociedad.
- Contemplar la convivencia y respeto a la diversidad, con atención a los alumnos en situación de vulnerabilidad, es decir, un cambio cultural.
- Gestión escolar hacia un movimiento de mejora en los centros.
- Promover el sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad
- Generar propuestas centradas no en las dificultades y medidas compensatorias sino en metodologías que promuevan el enriquecimiento y aceleración del aprendizaje.
- Promover el aprendizaje cooperativo con la participación de más docentes y adultos en las aulas.
- Generar comunidades de aprendizaje, cooperación, ayuda y diálogo.
- Fortalecer el valor de respeto y compromiso hacia las diferencias, considerarlas como oportunidades hacia la educación para y con todos.
- Transitar de estructuras de actividades individualistas y competitivas por otras de tipo cooperativo.

Es así que el aprendizaje cooperativo contribuye a que todos los alumnos puedan aprender juntos, en un aula inclusiva, sean cuales sean sus necesidades educativas pues es la única manera de atender a la diversidad de alumnos (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos participan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

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, p. 91).

Otra de las bondades que ofrece esta propuesta, es el desarrollo de las competencias básicas que sólo pueden desarrollarse con una estructura cooperativa, tal es el caso de las competencias comunicativas como compartir información, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas, respetar opiniones distintas a las propias; algunas competencias sociales como el diálogo, la negociación para resolver conflictos, trabajar en equipo para resolver problemas o tareas comunes, donde tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

El aprendizaje cooperativo, pues –entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual- aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva (Pujolàs, 2012, p. 92).

Es así que se afirma que el aprendizaje cooperativo es un medio para el logro de aprendizajes y a su vez, un contenido del currículum a desarrollar. El docente necesita generar de acuerdo al Plan y programas de estudio, el ambiente de aprendizaje en el aula, entendido como el escenario intencionado para favorecer el logro de aprendizajes en los alumnos y que desde la planeación didáctica prevea las situaciones de aprendizaje, espacios así como las agrupaciones de los alumnos, para propiciar la comunicación, la toma de acuerdos, se promueva el respeto así como se generen experiencias para construir conocimientos mediante el intercambio entre pares.

Para facilitar el aprendizaje cooperativo, se sugiere la conformación de los equipos, una agrupación de 4 alumnos de forma heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento). En cuanto a capacidad y rendimiento se procura que se organicen por uno de rendimiento alto, uno de bajo y dos de rendimiento promedio lo cual posibilita estructuras de actividades cooperativas alejando el individualismo y la competición.

3.2.1. Estructuras cooperativas simples.

La organización heterogénea por sí misma no va a garantizar el aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos no saben *cómo hacerlo*, por lo que es necesario otro nivel de intervención donde juegan un papel determinante las estructuras cooperativas:

Las estructuras cooperativas, son la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generan la necesidad de cooperar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pujolàs, 2009, p. 33).

Las estructuras pueden ser simples o complejas y facilitan la modificación de actividades individuales (dibujar, narrar, cantar, responder a preguntas, realizar ejercicios o planas) en las cuales no hay algún tipo de interacción entre los alumnos, en actividades grupales, realizadas en equipos reducidos y cooperativos para fomentar y aprovechar al máximo la participación equitativa y la interacción.

Algunas estructuras simples de mi propuesta, se le realizaron algunos ajustes para su aplicación con los alumnos de preescolar y con las educadoras, se describen a continuación (Pujolàs, 2009, p. 34 -39):

Lápices al centro

El profesor da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión, y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada).

Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta «su» pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en

cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

El folio giratorio

El maestro asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio «giratorio» y, a continuación, lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Todo el equipo –no cada uno sólo de su parte– es responsable de lo que se ha escrito en el “folio giratorio”. Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color (el mismo que ha utilizado para escribir en la parte superior del folio su nombre) y así, a simple vista, puede verse la aportación de cada uno.

Lectura compartida

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

Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto. Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni tan solo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al profesor o a la profesora y este pide a los demás equipos –que también están leyendo el mismo texto– si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y revela, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

El número

El profesor o la profesora pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético).

Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora extrae un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa (una «estrella», un punto, etc.) que más adelante se puede intercambiar por algún premio.

En este caso, solo a un estudiante de un solo equipo puede que le toque salir delante de todos. Si hay más tiempo, se puede escoger otro número, para que salga otro estudiante (siempre que forme parte de otro equipo de base).

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

El saco de dudas

Cada alumno del equipo escribe en un tercio de folio (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le haya surgido en el estudio de un tema determinado. A continuación, pasados unos minutos para que todos hayan tenido tiempo de escribir su duda, la expone al resto del su equipo, para que, si alguien puede responder su duda, lo haga. Si alguien sabe responderla, el alumno que la tenía anota la respuesta en su cuaderno. Si nadie del equipo sabe responder su duda, la entregan al profesor o a la profesora, el cual la coloca dentro del “saco de dudas” del grupo clase.

En la segunda parte de la sesión, el profesor o la profesora sacan una duda del “saco de dudas” y pide si alguien de otro equipo sabe resolverla. Si no hay nadie que lo sepa, resuelve la duda el profesor o la profesora.

Rompecabezas

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

En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.

El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio «subtema».

Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.

Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un «grupo de expertos», donde intercambian la información, ahondan en los conceptos clave, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.

A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven "obligados" a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

1-2-4

El maestro plantea una pregunta o una cuestión a toda la clase, por ejemplo, para comprobar hasta qué punto han entendido la explicación que acaba de decirles. Dentro de un equipo de base, primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta que ha planteado el maestro o la maestra. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas y las comentan y de dos hacen una. En tercer lugar, todo el equipo (4). Después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos <<parejas>> del equipo, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

Parada de tres minutos

Cuando el profesor o la profesora da una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando establece una breve parada de tres minutos para que cada equipo de base piense y reflexione lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piense tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberá plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos, cada equipo plantea una pregunta -de las tres que ha pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta -u otra de muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.

Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que establezca una nueva parada de tres minutos.

Números iguales juntos

El maestro asigna una tarea a los equipos y a los miembros de cada equipo deciden (como la estructura <<Lápices al centro>>), cómo hay que hacerla, la

hacen y deben asegurarse que todos saben hacerla. Transcurrido el tiempo previsto, el maestro escoge al azar un número del 1 al 4 entre los cuatro miembros de un equipo de base. Los que tienen este número en cada equipo deben salir ante los demás y realizar la tarea (hacer el problema, responder la pregunta, resolver la cuestión, etc). Los que lo hacen bien reciben algún tipo de recompensa (un elogio por parte del maestro, un aplauso de todos, un punto para su equipo...). En este caso (a diferencia de la estructura <<El número>>, un miembro de cada uno de los equipos de base (que están formados por cuatro estudiantes) debe salir delante de todos, y todos los equipos, por consiguiente, tienen la oportunidad de obtener una recompensa.

Uno por todos

El profesor recoge al azar una libreta o cuaderno de ejercicios de un miembro del equipo, lo corrige y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo [evalúa la producción de *uno* (un alumno) *para todos* (el conjunto del equipo)]. Se fija en el contenido de las respuestas (no en la forma en cómo han sido presentadas en el cuaderno que ha sido para evaluar al equipo).

Las estructuras cooperativas simples como recurso para enseñar son un elemento clave para el diseño de la propuesta, a su vez, es pertinente considerar los componentes esenciales para que los grupos cooperativos funcionen según Johnson, Johnson y Holubec, (1999):

Interdependencia positiva. La intención es de aprender y ayudarse a aprender, cada miembro asume un compromiso para el logro de la tarea.

Responsabilidad individual y grupal. El equipo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte que le corresponda.

Interacción cara a cara estimuladora. Los alumnos realizan juntos la tarea en la que cada uno promueve el éxito de los demás, comparten recursos, ayudan, respaldan, alientan y se felicitan unos a otros.

Técnicas interpersonales y de equipo. El docente enseña al grupo cómo ejercer la dirección, toma de decisiones, generar un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.

Evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas, cómo están trabajando juntos



Esquema 5. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.

Fuente: Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 8.

Los aportes del aprendizaje cooperativo con base en la comunicación y la cooperación ofrece una propuesta interdisciplinaria donde el diálogo es la mejor vía para posibilitar y crear espacios en la que los alumnos puedan ser escuchados, y además aprendan procesos reflexivos, afectivos, personales y sociales en estrecho vínculo y transferencia a situaciones cotidianas.

Para la promoción de situaciones de aprendizaje, el docente enfrenta el reto de generar las condiciones para el funcionamiento de aulas inclusivas, en que las situaciones, tareas y actividades basadas en procesos de construcción

cooperativa aborden de manera conjunta tareas globales cuya resolución implique el uso de conocimientos, habilidades y destrezas propios y de los demás hacia metas comunes en las que además, se generan relaciones interpersonales más positivas y una mayor salud mental que las estructuras competitivas e individualistas.

Considerando las características de los alumnos del nivel de educación preescolar, es más conveniente comenzar con juegos en equipo e implementar el aprendizaje cooperativo con la aplicación de estructuras cooperativas simples las cuales requieren algunas modificaciones para la edad de los alumnos; el hecho de realizar ajustes en la organización y distribución heterogénea de alumnos en el aula y la planificación de secuencias de aprendizaje de tipo cooperativo y no individualista, obliga a los niños a desarrollar una forma de trabajo diferente en la que asumen compromiso con su tarea y a su vez, perciben que recibirán apoyo de los demás, este valor es el principal fundamento de algunos alumnos que puedan enfrentar BAPS, ya que no están obligados a realizar las mismas actividades que sus compañeros, no tienen que competir ni se sienten solos, al contrario, reciben apoyo, aprenden y conviven.

Los consejos técnicos escolares pueden ser espacios idóneos de profesionalización, permitiendo fortalecer las competencias profesionales a través de un continuo trabajo de cooperación, para ello, hay que planear y ejecutar cuidadosamente algunas acciones concretas por lo que es necesario considerar algunas opciones de planificación que atiendan a la diversidad.

3.3. Modelos de atención pedagógica

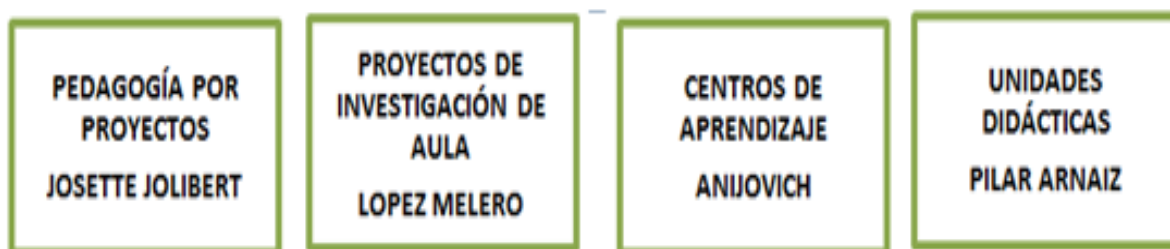
Para organizar la intervención en el aula, el docente utiliza como instrumento la planificación para la toma de decisiones de forma intencionada y sistemática, el Programa de Educación Preescolar 2011, considera:

La planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula, (...) se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y

organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente (SEP, 2011, p. 159).

Por tanto, el docente al planificar el proceso de mediación pedagógica y que éste sea cada vez más inclusivo, debe considerar propuestas metodológicas que beneficien a todos los niños y niñas, el trabajo que promueva en el aula sea cooperativo que facilite la interacción y comunicación entre ellos, a su vez que implemente las estructuras cooperativas para organizar el trabajo y considere además, las agrupaciones heterogéneas antes propuestas y los cinco elementos esenciales para que el aprendizaje cooperativo transite hacia la idoneidad.

Existen cuatro propuestas de *planificación didáctica* analizadas en el trayecto formativo del posgrado, a continuación se describen, ya que guían y determinan la selección de una de ellas para el diseño de mi proyecto de intervención con las docentes.



Esquema 6. Modelos de planificación didáctica para la atención a la diversidad.
Fuente: Elaboración propia.

La Pedagogía por Proyectos que propone Josette Jolibert reconoce la atención centrada en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, defiende la construcción de planes conjuntos entre docentes y estudiantes en los que se *negocia* una temática de interés o un problema real a resolver y abordar en el aula, los estudiantes tienen la iniciativa, son ellos y no el maestro quienes proponen en torno a qué trabajar e indagar.

El diseño de actividades, los tiempos, los lugares, los participantes, la evaluación, los temas que serán incorporados y, en general, todo lo relacionado al proyecto

aparece como objeto de acuerdo entre los alumnos y docente, es decir, es responsabilidad de todos. También pueden integrarse los padres de familia y otras personas de la comunidad educativa que pueden aportar a la propuesta del proyecto a resolver. Al considerar la participación de todos sus integrantes, es que se torna inclusiva, ya que da voz a todos los miembros para la resolución de problemas reales y de actualidad.

Los Proyectos de Investigación de Aula que recomienda Miguel López Melero, comenzó como Proyecto Roma y sostiene que los alumnos son capaces de aprender y progresar bajo principios democráticos, de diálogo, en un buen funcionamiento de asambleas que ayudan a resolver situaciones conflictivas; donde se da una explicación del proceso de trabajo para que lo apliquen sin problemas en el tiempo necesario y con una buena coordinación entre el docente y la familia.

La idea es trabajar en las aulas con la finalidad de centrarse en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral de los alumnos por lo que en la estructura de la clase aparecen cuatro zonas:

La *zona de pensar* atiende a los procesos cognitivos, la *zona de comunicar* que retoma los aspectos de expresión oral, la *zona del amor* que incluye el mundo de los valores y normas que rigen la convivencia y la *zona de la autonomía* donde se aprecia el grado de autonomía en materia personal, social y moral de los alumnos.

En los proyectos de investigación “La comunidad educativa aprende colectivamente a través de un diálogo en el que cada uno de sus miembros contribuyen desde la diversidad de su propia cultura” (Melero, 2003, p. 31). No solo tienen cabida los profesores y alumnos, sino también las familias, mostrando sus aportaciones, preocupaciones o ideas con el fin de mejorar la convivencia y su contexto, por tanto, se vuelve inclusiva a su vez que reconoce la diversidad cultural.

Los centros de Aprendizaje de Rebeca Anijovich, son otra propuesta que recomienda generar entornos en el aula y atienden a la diversidad para el logro de aprendizajes. Se define como: “Un entorno educativo programado y organizado con anticipación en el que se concentran múltiples materiales apropiados y que los alumnos aborden sus aprendizajes de forma autónoma” (Anijovich, 2012, p. 97).

Pueden ser estructurados o no, dependiendo la organización de las actividades, y tiene como elementos: el nombre del centro, consignas, organización espacial, diseño, ubicación de materiales y una planificación la cual es presentada por el docente a los alumnos para dar a conocer los objetivos esperados, las consignas, seguimiento y organización del tiempo, ellos trabajen de forma autónoma y cooperativa organizados de forma individual, en parejas o pequeños grupos y el docente guía acompañando a los pequeños grupos; la responsabilidad del aprendizaje la asume el propio alumno. Es inclusiva en el sentido que consideran desde un inicio al alumno capaz de alcanzar el aprendizaje, a su vez, que se desarrolla de forma cooperativa.

La Unidad Didáctica que plantea Pilar Arnaiz (1999), es una propuesta de atención a la diversidad, como unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo, en la que se deben precisar objetivos, contenidos, actividades de enseñanza/aprendizaje y actividades para la evaluación, posibilita la creación de escuelas eficaces con orientación inclusiva: “Si queremos que las escuelas sean más eficaces e inclusivas se hace imprescindible que desarrollen mecanismos para poder dar la respuesta educativa que cada alumno necesita, especialmente, los alumnos más vulnerables” (Arnaiz, 2012, p. 34).

Las cuatro propuestas anteriormente expuestas cuentan con los elementos esenciales para la atención a la diversidad de los alumnos, el aprendizaje cooperativo, el protagonismo centrado en el alumno, prácticas de enseñanza incluyentes, la función mediadora del docente en el logro y progreso del aprendizaje de todos los alumnos; se presentan para que el docente decida la opción que metodológica idónea a las características y necesidades del grupo.

Así como es necesario seleccionar una propuesta de planificación didáctica para los alumnos, también lo es para la intervención pedagógica con los docentes y en el mismo contexto, es que se determina la elección de las unidades didácticas para el diseño, desarrollo y puesta en práctica.

3.3.1. Las Unidades didácticas.

Retomando el proceso de investigación-acción para la mejora hacia prácticas educativas menos excluyentes en el capítulo dos se contemplaron las fases de *observación de la acción* en la que se realizó la evaluación inclusiva para llegar a la *reflexión* y detección de barreras, es necesario transitar a la fase del *Plan de acción*, para ello, se eligió, diseñó y programó de forma cuidadosa bajo el modelo de atención pedagógica de *Unidades didácticas*.

Esta selección obedece que al hacer la revisión y análisis de las cuatro propuestas de planificación didáctica para la diversidad y en función a la evaluación inclusiva, la *Unidad Didáctica* de Pilar Arnaiz se puede desplegar no sólo un plan de intervención para el logro de aprendizajes de los alumnos, sino además, una posibilidad de iniciar la conformación de equipos cooperativos entre docentes ya que presenta una guía completa, estructurada y sistemática que propone prácticas de enseñanza diferentes.

Las competencias docentes a desarrollar tienen que ver con disminuir prácticas excluyentes e iniciar la conformación de equipos cooperativos en el aula que aseguren un ambiente de participación, aprendizaje y apoyo mutuo entre los alumnos.

Con la propuesta de intervención pretendo abrir espacios de lectura, análisis y reflexión con las docentes para adquirir nociones sobre inclusión, aprendizaje cooperativo, discursos orales y estructuras cooperativas simples para el acompañamiento en la mejora de sus prácticas de enseñanza y por ende, el fortalecimiento de sus competencias. Se muestra un esquema con los rasgos esenciales.

UNIDAD DIDÁCTICA



Esquema 7. Elementos de la Unidad Didáctica

Fuente: Elaboración propia con información de Ministerio de Educación. Educación Inicial. Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos, 2012.

Las unidades didácticas: ‘*Analizando el actuar docente*’ y ‘*Habilidades comunicativas: Diálogo y escucha atenta*’ están organizadas en tres momentos: programación, implementación y evaluación.

En la programación de las dos unidades didácticas para la intervención con las docentes, se encuentran especificados los elementos de la estructura de la unidad didáctica que sugiere Arnaiz, es decir, competencias docentes a fortalecer, *contenidos* y sesiones, la forma de organización, se describen *propuestas de enseñanza* descritas para cada sesión, el tipo de agrupamientos, las estructuras cooperativas a implementar, los materiales de apoyo y recursos, el cronograma de las actividades, los productos esperados y las *estrategias de evaluación* en las que se definen los indicadores y criterios de desempeño, las técnicas e instrumentos a utilizar así como las evidencias.

En la implementación las educadoras tuvieron conocimiento de los resultados de la evaluación inclusiva, las barreras identificadas, el encuadre de las sesiones y organización de las unidades. La primer unidad didáctica “Analizando el actuar docente” se diseñó con la intención de hacer un ejercicio reflexivo de la práctica profesional, la segunda unidad “Habilidades comunicativas: diálogo y escucha atenta” se planificó ante la necesidad de generar ambientes inclusivos para que tanto alumnos como docentes se sientan bienvenidos, respetados, aceptados y con la confianza para expresarse.

Para describir el desarrollo de la misma, enlisto las unidades didácticas con sus respectivas sesiones:

I. ANALIZANDO EL ACTUAR DOCENTE	II. HABILIDADES COMUNICATIVAS: DIÁLOGO Y ESCUCHA ATENTA
1. Autobiografía 2. Dimensiones de la práctica docente 3. Lenguaje oral en el aula 4. Exclusión vs inclusión 5. Estructuras cooperativas	6. Estrellas en la tierra 7. Habilidades para la comunicación 8. Dialoguemos 9. Identifico BAPS de mi aula 10. Los cambios en mi aula: estructuras cooperativas y discursos orales

Tabla 8. Temáticas de las unidades didácticas.
Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo se describe el desarrollo de la intervención, la planificación de las unidades didácticas estuvo en función de los tiempos otorgados por la autoridad educativa, la organización de los contenidos y actividades fueron cuidadosamente seleccionados una vez detectadas las BAPS por considerar temas de relevancia y funcionalidad los cuales fueron abordados en congruencia a la propuesta de intervención; en las unidades se planteó fortalecer las competencias docentes (Anexo 6) en los siguientes parámetros:

- La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional
- El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender
- La diversificación de estrategias didácticas.
- La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela

Fui la responsable en coordinar las sesiones, se establecieron compromisos respecto a los productos esperados, dado que desde la primer sesión se acordó realizar el acompañamiento sistemático a las educadoras para planificar e implementar estructuras cooperativas simples, ampliar y diversificar los discursos orales en sus aulas, fue posible incorporar aspectos teóricos y prácticos de forma simultánea, lo que permitió en las subsecuentes sesiones clarificar dudas y realizar ajustes.

Consideré indispensable y en congruencia a la propuesta de Peré Pujolàs, dar un salto: del trabajo colegiado y las prácticas de colaboración entre educadoras y con la USAER, hacia la conformación de un equipo cooperativo con todas las docentes, pues si en la escuela se abren oportunidades para el aprendizaje entre alumnos, también las debe haber para el aprendizaje cooperativo entre docentes, por lo que consideré ineludible que se debe conocer y aplicar la propuesta primero entre docentes y posteriormente implementarlo con los alumnos y que sea un pequeño tránsito hacia prácticas menos excluyentes, en la interacción entre colegas y en la mediación del aprendizaje con sus alumnos al incorporar algunos cambios en sus prácticas de enseñanza.

4. APRENDIZAJE COOPERATIVO ENTRE DOCENTES: VENTANA DE OPORTUNIDAD HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Mejorar las prácticas de enseñanza con una mirada inclusiva, conlleva asumir el compromiso de atender todos y cada uno de los alumnos, organizar las agrupaciones de forma heterogénea, centrar la enseñanza en estructuras de aprendizaje cooperativo (no competitivo ni individualista). La propuesta de intervención con docentes, se sustenta en la necesidad de fortalecer nuestras competencias como parte de la tercera fase de investigación que corresponde a la observación de la acción.

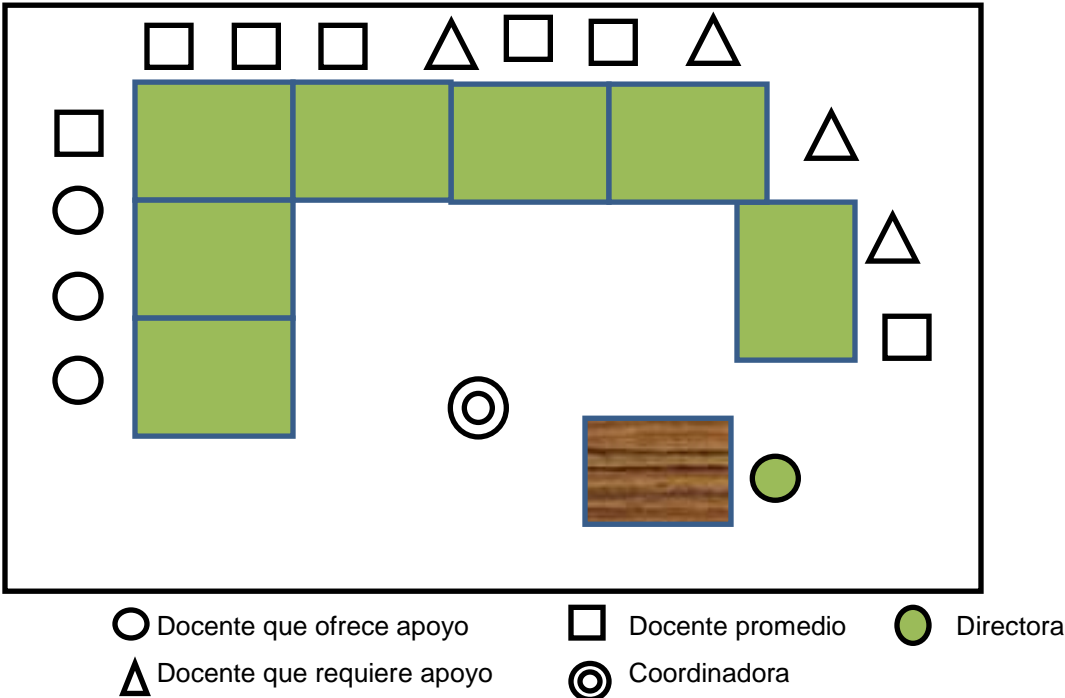
El desarrollo de las sesiones coordinadas en espacio de consejo técnico contó con la participación de las educadoras, cabe señalar que se implementaron al inicio de cada sesión juegos cooperativos que enriquecieran la participación de todos los integrantes y dieran cuenta de la necesidad de conformar equipos hacia metas comunes así como el reconocimiento de la participación de cada uno de sus miembros a través de situaciones lúdicas.

A partir de la identificación de barreras en las prácticas inclusivas es que realice un entrecruce de varios contenidos que consideré pertinentes, para que las docentes implementen a su vez en las aulas, se contempló además algunos aspectos teóricos relacionados con la inclusión: aprendizaje cooperativo, estructuras cooperativas simples y las habilidades comunicativas de diálogo y escucha atenta como elementos para fortalecer la interacción docente-alumno organizados en dos unidades didácticas: “Analizando el quehacer docente” y “Habilidades comunicativas: diálogo y escucha atenta”, con cinco sesiones cada una, se integraron las doce docentes de primero, segundo y tercer grado, la directora y la promotora de educación física en espacios de Consejo Técnico. Antes de abordar el análisis de las mismas, describo la organización del aula.

4.1. Evolución de la organización social del aula.

La organización del aula durante las dos primeras sesiones se realiza de forma libre en función de las preferencias de las docentes con la intención de observar

cómo se establecen las interacciones entre ellas, fue interesante que un criterio que se detecta es que los agrupamientos se realizaron en función del tiempo en que las educadoras se han incorporado en la institución ya que en las mesas del lado izquierdo se ubicaron quienes tienen más tiempo en la institución, y las que se han integrado en los años recientes se situaron del lado derecho, además que la directora en algunos momentos estaba en el escritorio confirmando su relación de poder al igual que yo, en un rol de coordinadora me coloqué al frente de ellas como se muestra en el esquema 8 e imágenes 1 y 2.



Esquema 8. Distribución de docentes en sesión 1 y 2 de la segunda etapa
Fuente. Elaboración propia



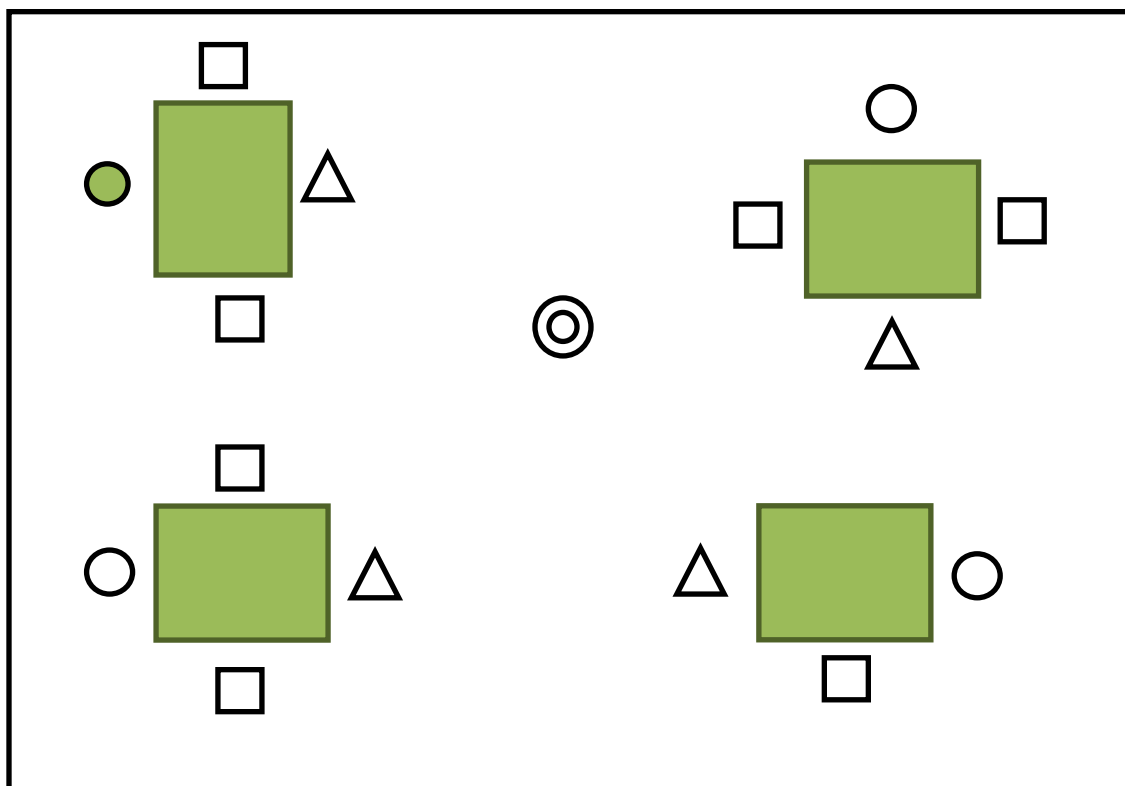
Imagen 1. Organización de las docentes con más tiempo laborando en el J.N.



Imagen 2. Ubicación de docentes que se han incorporado en los últimos años.

Las unidades didácticas recomiendan el agrupamiento de los integrantes para privilegiar el diálogo, el cuestionamiento y la cooperación por lo que posteriormente se realizó una distribución diferente de las mesas para integrar equipos de trabajo, aunque cabe señalar que el agrupamiento diferente no aseguró la participación de todas. Se realizaron los últimos ajustes a partir de la sesión 3 y hasta el final, en función de conformar equipos más heterogéneos como lo propone Pujolàs.

Los criterios que se consideraron para la identificación y distribución de las docentes en los equipos de trabajo fueron por sugerencia de la directora y maestra de apoyo así como las observaciones que realice de las interacciones que se dieron en las primeras sesiones, además se procuró que en cada equipo hubiera docentes de cada grado escolar (Esquema 8 e Imagen 3).



Esquema 8. Distribución de docentes de forma heterogénea
Fuente. Elaboración propia



Imagen 3. Organización de las docentes de forma heterogénea

Con la nueva ubicación, las compañeras se mostraron con apertura y aceptación de la distribución y las interacciones que se observaron resultaron interesantes, pues con el desarrollo de las actividades asumieron que tenían que trabajar en equipo y no sólo con quien acostumbraban hacerlo. Las actitudes observadas en su lenguaje no verbal eran de agrado y respeto, conté con la participación de las docentes que ofrecen apoyo que en este caso fueron quienes ya contaban con saberes previos en torno al aprendizaje cooperativo y la inclusión, las docentes que requerían apoyo son quienes contaban con pocos saberes previos y externaron en la primer sesión mayores temores en torno al trabajo, por ejemplo, con los siguientes comentarios:

Tengo temor a la integración con este nuevo equipo de trabajo pues con mi cambio de adscripción, es comenzar con nuevas compañeras (M_{YA}).

Soy insegura lo que dificulta compartir mis ideas (M_{GU}).

El clima socioemocional, los juegos cooperativos que se realizaron al inicio de las sesiones y la naturaleza del trabajo con las estructuras cooperativas permitió que la mayoría se sintieran cómodas y seguras, dentro de los equipos ya que tuvieron posibilidad de externar sus ideas, participaban con confianza, si tenían dudas entre ellas las comentaban y resolvían, incluso, en mi rol de mediadora, parecía que ellas no me requerían, mi acercamiento en los equipos era para complementar alguna idea con ejemplos o para cuestionar sobre situaciones

problemáticas que ellas pudieran enfrentar para explorar posibles soluciones, la dinámica en los equipos fluía con tal naturalidad que se lograron abordar las temáticas, incluso, los segmentos de la actividad eran aprovechados y los tiempos muertos fueron mínimos.

El rol que generalmente ocupa quien coordina en las prácticas generales de enseñanza lo ubican como quien posee el conocimiento y esto fue lo que sucedió en las primeras dos sesiones, en las que predominó la parte expositiva y como *coordinadora de las sesiones*. Sin embargo, Ranciére (2008) refiere que el maestro debe ser ignorante para romper con el rol heredado por generaciones de ser el poseedor del conocimiento y el estudiante que asume una actitud pasiva. Fue a partir de la evaluación de las sesiones que identifique este error e incongruencia lo que me llevó a ajustar mi actuar como *mediador del aprendizaje*.

La distribución de las mesas y organización de los equipos manifiesta sus bondades y ofrece otras oportunidades de intervención a lo que uno debe mostrar convicción que es una forma diferente de aprendizaje a través de la cooperación real entre compañeros, sin embargo, al ser una experiencia nueva se manifiestan algunos inconvenientes; algunas educadoras externaron de forma individual su sentir después de las primeras intervenciones:

Me gustaría que todas participamos al 100% (M_{MA}).

Algunas maestras les cuesta trabajo o no sé si sea temor de compartir las experiencias que viven con sus alumnos, tal vez porque se sienten que las vamos a criticar (D).

Y es probable que ante una ruptura en la forma anterior de trabajo colegiado, se manifiesten este tipo de reacciones, ya que las habilidades de interacción de las docentes es muy variable por el simple hecho que todos somos diferentes y son prácticas a las que estábamos habituados, más no fue una limitante para el desarrollo de las siguientes sesiones. La diversidad en las docentes es natural y característica del ser humano, y se reconoce como una oportunidad para el aprendizaje.

Cuando se hace referencia a la atención a la diversidad del alumnado, se refiere a una educación adaptada al alumno, de una pedagogía centrada en los procesos, más que en los resultados. (...) valorar los procesos de aprendizaje que se dan gracias a la interacción con el medio y a la posibilidad de establecer relaciones entre vivencias, sentimientos y experiencias (Guzmán y Gutiérrez, 2009, p. 24).

Por ello, debemos generar espacios de interacción y estar preparados a encuentros y desencuentros en el intento de ofrecer una opción diferente de organización en los equipos de trabajo. Para Stainback (2001) el aula inclusiva

No acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es *inclusiva* precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta. Para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Stainback, 2001, p. 6,7).

La escuela debe adaptarse o generar las condiciones para el logro de aprendizajes y no el alumno quien debe adaptarse a ella; lo mismo aplica con los docentes quienes deben generar las condiciones para el aprendizaje cooperativo en las aulas.

4.2. Estructuras cooperativas implementadas con docentes

En el ámbito de intervención, fue necesario que las docentes conocieran las características y aplicación de las estructuras cooperativas y durante las unidades didácticas se desarrollaron para procurar aplicarlas. A continuación se describe la implementación y alcances de algunas que, por su pertinencia se realizaron.

A) Lápices al centro. Esta estructura cooperativa permitió la participación de todas, escucharon con atención y respeto, puntualizaron y sólo fueron añadiendo información relevante, un inconveniente observado fue el tiempo que se extendió para poder compartir debido a que la organización fue en gran grupo por mi necesidad de que escucharan las aportaciones de todas y al final mostraron cansancio; algunas educadoras manifestaron asombro y comentaron que había aspectos de la autobiografía que desconocían de sus compañeras a pesar de que ya tienen algunos años de trabajar en la misma institución. Esta técnica en

particular, les resulto atractiva y la mayoría ya la implementaron en sus aulas con resultados favorables.

B) Mapa conceptual. Se logró administrar mejor el tiempo y permitió compartir la información, con la lectura realizaron síntesis y compartieron experiencias, durante la exposición, como se realizó en binas, una sintetizó los datos más relevantes y su compañera sumo con un ejemplo y la importancia de la dimensión. Ya tenían conocimiento y manejo de esta técnica lo que facilitó el desarrollo de la misma.

C) Rompecabezas. Se conformaron cinco equipos y tuvieron la posibilidad de compartir experiencias. En algún momento observé que algunas docentes no estaban totalmente implicadas en la tarea y me acerque a su equipo; al recordarles que ellas tendrían que compartir la información a un nuevo equipo fue que se mostraron más comprometidas, generé algunas preguntas en relación a sus prácticas y las compartieron en la segunda etapa donde se conformaron nuevos equipos, esto me permitió identificar que el rol de quien coordina es necesario pues no consiste en dejarlos trabajar solos, sino mediar, acompañar y vigilar que dentro de los equipos participen todas.

D) Lectura compartida. Con esta estructura se promueve la escucha atenta, las educadoras al realizar la lectura, desarrollan su habilidad de comprensión lectora y síntesis de la información, a su vez que las participaciones se dan con fluidez reduciendo el tiempo ya que todas realizan lectura, opinan y respetan turnos para la participación, al final de la misma sólo se retoman los puntos más relevantes sobre el análisis del texto y comentarios finales. Fue propicio para la reflexión de un texto complejo que contempló conceptos importantes como la integración e inclusión.

E) El número. Se logró el entusiasmo y participación de las compañeras, al estar a la expectativa de cual número se asignaría para responder en relación a la temática, si en el equipo había información por complementar, otra docente

apoyaba con la intención de que su equipo ofreciera la mayor información y ésta fuera clara.

F) Saco de dudas. Se desarrolló con la intención de evaluar los saberes de las docentes y dudas con respecto al tema de técnicas cooperativas, fue propicio pues surgieron muchas inquietudes y como la dinámica es que ellas las respondieran, se logró la participación de la mayoría, como la indicación fue de que todas debían realizar una pregunta, algunas fueron repetidas e identificaron en qué aspectos fue necesario puntualizar más la información.

G) Folio giratorio. Permitió integrar información sobre un tema o eje de análisis, se sumaron las ideas de tal forma que no repite sino complementa con la aportación de todas las integrantes del equipo. Al ser varios folios, tuvieron la posibilidad de administrar los tiempos, e implicó realizar lectura de las aportaciones de las compañeras para no repetir la información. Se les muestra un modelo para implementarlo en los grupos, como estrategia de evaluación y utilizando apoyos gráficos en vez de escritos.

Después de que se trabajaron las técnicas con las docentes, lograron más claridad en la aplicación de las mismas y algunos ajustes que se requerían considerando las características del nivel educativo; al mostrar las evidencias en la última sesión tuvieron la posibilidad de enriquecer sus ideas en colectivo.

4.3. El desarrollo de las Unidades Didácticas

A continuación se presenta el plan de intervención de las dos unidades didácticas, se realiza el análisis de las mismas: tercer y cuarta fase de la investigación-acción, es decir, la acción y observación de la acción.

4.3.1. Unidad didáctica 1. Analizando el actuar docente

Esta unidad se diseñó para generar un espacio de reflexión de las prácticas de exclusión en nuestra labor docente, como BAPS que se deben minimizar.

UNIDAD DIDÁCTICA I: ANALIZANDO EL ACTUAR DOCENTE

PROGRAMACION. PROCESO DE APLICACIÓN		
NIVEL PREESCOLAR		J.N. "RAMÓN LÓPEZ RAYÓN"
PARTICIPANTES 12 profesoras		COORDINA: Docente de lenguaje
<p>COMPETENCIA DOCENTE A FORTALECER</p> <p><u>DIMENSIÓN.</u> Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje</p> <p><u>PARÁMETRO.</u> La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional</p>		<p>COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA</p> <p>Analiza y reflexiona sobre el propio quehacer profesional: fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su práctica en atención a la diversidad</p>
SESIÓN:	ESTRUCTURA COOPERATIVA/ DISCURSO ORAL:	ESPACIOS Aula
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autobiografía 2. Dimensiones de la práctica docente 3. Lenguaje oral en el aula 4. Educación inclusiva 5. Estructuras cooperativas 	<p>Lápices al centro</p> <p>Conversación</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Lectura compartida</p> <p>El número y saco de dudas</p>	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <p>Equipos heterogéneos y gran grupo</p>

IMPLEMENTACIÓN

SECUENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS	CRONOGRAMA	PRODUCTOS ESPERADOS
<p>INICIO</p> <p>1. AUTOBIOGRAFÍA</p> <p>ESTRUCTURA COOPERATIVA: LÁPICES AL CENTRO</p> <p>- En forma individual en hojas etiquetadas, cada docente hace un registro con los siguientes rubros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Quién soy? ➤ ¿Cómo elegí ser docente? ➤ ¿En qué soy buena como docente? ➤ ¿Cuáles son mis áreas de oportunidad? ➤ ¿Cuáles han sido mis temores? ➤ ¿Qué necesito para fortalecer mis competencias docentes? ➤ ¿A qué me comprometo? <p>-Se coloca un lápiz en el centro de la mesa para que la docente que desee participar, lo hace tomándolo para solicitar turno (las demás escuchan o amplían la información con preguntas y esperan su turno)</p>	<p>Fotografías de maestras</p> <p>Hojas con silueta de corazón, caritas feliz y triste, fantasma, nube y pergamino</p> <p>Hojas de colores</p> <p>Bolígrafos,</p> <p>Plumines</p> <p>Lápiz</p>	120 min	<p>Registro de información en hojas</p> <p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en las sesiones</p>
<p>2. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE</p> <p>ESTRUCTURA COOPERATIVA: MAPA CONCEPTUAL</p> <p>-Se organizan en 6 binas para realizar lectura de las dimensiones de la práctica docente:</p> <p>Personal, Institucional, valoral, interpersonal, didáctica y social de Cecilia Fierro</p> <p>-Analizan aspectos relevantes de la dimensión y realizan comentarios en relación a su importancia y sus repercusiones en el funcionamiento de su institución.</p> <p>-Se coloca un rotafolio y registran en un mapa mental las ideas principales y comparten con el grupo</p> <p>-Como reflexión identificarán de forma individual cuál es la dimensión que consideran requiere fortalecerse en la escuela y argumentaran su respuesta</p> <p>-En asamblea comparten su reflexión e identifican la relación de todas las dimensiones para el logro de una práctica docente de mayor calidad.</p>	<p>Papel bond</p> <p>Lectura de apoyo de dimensiones de práctica docente. Cecilia Fierro</p> <p>Plumines</p>	120 min	<p>Registro de información en papel bond</p> <p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en la sesión</p>

<p>DESARROLLO</p> <p>3. LENGUAJE ORAL EN EL AULA</p> <p>ESTRUCTURA COOPERATIVA: ROMPECABEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada docente elige un sobre con un rompecabezas relacionado a las actitudes y posibilidades de interacción, participación y habilidades dialógicas que promueven en el aula entre docente y alumnos -Realiza una lectura individual de los rasgos principales y arma el rompecabezas -Comenta las características principales -En plenaria se realizan comentarios para identificar qué tipo de actitudes tiene cada una justificando su respuesta -Ordenan palabras clave de rasgos de cada tipo de actitud docente 	<p>Rompecabezas de actitudes docentes: Democrática, Autoritaria, Permisiva</p>	<p>120 Minutos</p>	<p>Cuadro con palabras clave de rasgos específicos</p> <p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en las sesiones</p>
<p>CIERRE</p> <p>4. EDUCACIÓN INCLUSIVA . RECONOCIENDO PRÁCTICAS EXCLUYENTES</p> <p>ESTRUCTURA COOPERATIVA: LECTURA COMPARTIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se retoma la lectura <i>La comunidad</i>, tomada de “La formación de la intersubjetividad política Propuestas y recursos para el aula”. (Ruiz y Prada, 2012) -Se eligen los fragmentos de lecturas seleccionados. -Realizan la estructura de lectura compartida: un miembro lee el primer párrafo y el segundo explica lo que se acaba de leer, el segundo miembro continúa con la lectura del siguiente párrafo y el tercero realiza la explicación. -La dinámica continua hasta concluir la lectura y que lean y participen todas <p>-Se continua con lectura del cuadro comparativo entre Integración e inclusión</p> <p>-Al terminar de leer cada fragmento, comparten una situación concreta de su práctica que ejemplifique la idea</p> <p>.En caso de no contar con experiencias que diferencien la integración con la inclusión, algún miembro del equipo tendrá oportunidad de participar</p>	<p>Relato escrito: 'La comunidad' Preguntas Rotafolio Fragmentos de artículos sobre el tema</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Cuestionario con respuestas</p> <p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en las sesiones</p>

<p>5. TÉCNICAS COOPERATIVAS ESTRUCTURA COOPERATIVA: EL NÚMERO Y SACO DE DUDAS</p> <p>-Se organizan equipos heterogéneos para realizar lectura de técnicas cooperativas de Pujolàs se realizan comentarios y ajustes de las técnicas para el nivel de preescolar</p> <p>-Se reorganizan los equipos para que cada integrante del equipo comparta la técnica cooperativa analizada al segundo equipo; para la segunda etapa, se reunirán para compartir todas las técnicas cooperativas</p> <p>-Se asignan números a los integrantes para responder a las preguntas que se les realicen y hagan comentarios y opciones para la implementación en el aula.</p> <p>En un segundo momento:</p> <p>-Cada participante redacta una duda en relación al desarrollo o aplicación de alguna técnica que se colocará en el saco de dudas</p> <p>-Se resuelven las dudas al interior de los equipos, en caso de no ser resueltas se vuelven a ingresar al saco de dudas para responder algún otro equipo y en última instancia, la coordinadora</p>	<p>Bolsa de tela Tarjetas para hacer preguntas Rotafolio Lecturas de técnicas cooperativas</p>	<p>120 min</p>	<p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en la sesión</p>
--	---	----------------	---

EVALUACIÓN. ANÁLISIS DE RESULTADOS

CRITERIOS INDICADORES DE DESEMPEÑO	TÉCNICAS INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS
<p>Conceptuales (Saber) -Identifica logros y dificultades y los efectos de la práctica docente en el aprendizaje de los alumnos al hacer un análisis retrospectivo de la misma</p> <p>Procedimentales (Saber hacer) -Reconoce en qué ámbitos de conocimiento e intervención didáctica tiene mayor dominio y en cuales requiere actualizarse para mejorar su práctica</p> <p>Actitudinales (Saber ser) -Sabe cómo trabajar con otros docentes y como participar en la discusión y análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional en atención a la diversidad</p>	<p>OBSERVACIÓN Registro anecdótico</p> <p>INTERROGATORIO Tipo oral</p> <p>OBSERVACIÓN Escala de actitudes</p>	<p>Registro anecdótico Cuestionarios Fotografías Registros en rotafolio Fichas de actividades cooperativas y/ o discursos orales desarrollados en la sesiones</p>

Sesión 1. Autobiografía.

Se desarrolló la estrategia del Proyecto Centrado en la Persona la cual se implementó por algunos años en la USAER para la identificación y atención de las necesidades específicas de algún alumno que enfrentaba BAPS de importancia y permitía realizar en colegiado una propuesta de intervención acordes, en su momento ofreció información valiosa por lo que decidí implementarla ahora con las docentes, con algunas variantes para conocer a través de seis preguntas guía (Imagen 4) los rasgos de cada una de ellas implementando la estrategia cooperativa simple de *Lápices al centro* para promover la habilidad de escucha atenta.



Imagen 4. Preguntas para la Autobiografía

Se les entregó a cada docente¹² una pregunta para ser respondida, cuando terminaba la primer compañera tomaba el lápiz para compartir su respuesta y las demás escuchaban su aportación. Así se realizó con las siguientes preguntas y se retroalimenta la información con comentarios, cuando la información coincide, sólo se complementa con ideas nuevas la cual se registra en la Tabla 9 en donde acentúo algunos datos relevantes:

12. Para recuperar las voces de las docentes se les asignó un código: la primer letra **M** se refiere a Maestra, **D** Directora, **M_{AP}** Maestra de Apoyo, **M_{EF}** Maestra de Educación Física, y los subíndices corresponden al nombre de cada educadora **M_{RO}** Maestra Rocío.

AUTOBIOGRAFÍA DE LAS EDUCADORAS

PROFRA	¿QUIEN SOY? ¿POR QUÉ SOY MAESTRA?	MIS COMPETENCIAS	MIS DIFICULTADES	MIS TEMORES	¿QUÉ PUEDO HACER?	MIS COMPROMISOS
MEF 1	Soy muy dinámica y me gusta trabajar con los niños. No estaba convencida, me gustaba más la música, el teatro, la danza pero las posibilidades eran escasas. Ahora amo mi trabajo ya que los niños me dan energía	Tomar decisiones Crear dinámicas con los alumnos	Hábito de leer Ser paciente Planificar Aplicar la metodología	Examen No saber cómo reportar las evidencias Como saber si se logran las competencias	Leer Trabajar en colaborativo Dar herramientas de apoyo	Trabajar en colaborativo Actualizarme Apoyar a las docentes Entregar los documentos administrativos de apoyo a las docentes
D 2	Soy maestra porque mi papá no me dejó ser físico-matemático, sin embargo, mi abuela tenía una cantaleta que decía: "no importa lo que seas, pero tenemos que ser el mejor"	Soy un buen líder Creativa Confiable Compañera Amiga Me gusta apoyar	Me cuesta trabajo confiar en las personas Contener el enojo o la ira No me gusta la improvisación o la desorganización	Al examen Perder mis garantías como docente Que me corran No saber que hacer	Leer Actualizarme de manera personal Organizar el trabajo	Asignar horario para leer Gestionar tiempos
MAP 3	Me gusta trabajar, soy maestra de USAER y me gusta debido a que en mi proyecto de vida quería tiempo para trabajar y tiempo personal, me agradan los niños son mi chip de fuerza para mantenerme alegre	Trabajadora Me gusta apoyar a la gente Me agrada prepararme y actualizarme Me gusta tener una visión más amplia Me agrada el trabajo en equipo Me gusta asesorar y llegar a acuerdos	Organización Sensibilización Requisitos administrativos Atender todas las funciones o roles que juego en la vida Estrategias de evaluación Seguimiento	La ambigüedad en que me encuentro en este momento No tener una visión a donde dirigirme	Buscar estrategias para disminuir el estrés Trabajar un organigrama	Estudiar Organizarme Revisar instrumentos de evaluación

MWE 4	Elegí ser docente porque en primera la mayoría de la familia son profesores y me motivo mi mamá y le voy tomando cariño a la docencia	Dibujante Sociable Bailar Nadar Caritativa Teatral	Hábito de la lectura Elaboración de planeación y evaluación Rúbricas	Examen Perder mi trabajo No realizar una buena evaluación de mis alumnos Vivir estresada	Organizar mis tiempos Leer un poco mas Solicitar apoyo si es necesario	Cumplir con los tiempos Cumplir en tiempo y forma Tratar de ser más organizada
MLA 5	Me gusta escuchar, sensible, es na profesión muy noble en la que conoces y ayudas a los niños	Buena para Imaginar cuentos o historias Escuchar a los papás Cooperativa	Planeación Interactuar con compañeras cuando tengo dudas Rúbricas Falta de autoridad Control de grupo	Examen No tener control grupal Tener problemas con los papas	Comunicarme con mis papás Estar atenta a las necesidades de mis niños	A ser responsable No tomar las cosas a la ligera
MRO 6	Elegí esta carrera por elección de mi familia , no sabía que estudiar y decidí ser docente Trato de hacer y cumplir con todo lo que me piden, me gusta hacer bien las cosas	Ordenada Perfeccionista en el trabajo Cumplida Compañera Colaborativa	No me gusta leer Poco tolerante Exigente Dificultad en elaborar rúbricas En ocasiones negativa Enojona Evaluar correctamente	No pasar el examen Iniciar el ciclo escolar con nuevos padres de familia No dar resultados favorables Que mis proyectos personales no salgan como quiero Tener problemas con padres por mi forma de trabajo	Hacer el hábito de la lectura Investigar más sobre los temas para innovar los materiales para las metodologías	Leer una hora diaria para pasar el examen A ser más tolerante A escuchar más a los niños Acercarme más a los niños con apapachos, ser más cariñosa
MMA 7	Soy muy creativa. Desde pequeña jugaba a ser maestra, me gusta mucho enseñar a los niños	Manualidades Creatividad Proponer Ambientar el aula Cantar con Bailar con secuencias	Organizarme Planificación Compartir con los demás Trato con los papás Solución de	El examen El tiempo extraclase Conflictos con los papás Quedarme sin trabajo	Atender oportunamente problemáticas Realizar actividades respetando el desarrollo de los	Ser tolerante con los demás Escuchar a los demás Ser empática Ordenada Cumplir en tiempo

		rítmicas Artes plásticas y visuales	problemas Organizar actividades con proyección Gestión Actualización	Cambiarme de escuela No tener tiempo para la familia	niños Seguir, mejorar mi trato con los padres de familia Realizar actividades que sean novedosas para los niños	y forma Actualizarme
MYA 8	Me gusta interactuar y socializar, me gusta aprender de las personas. Me gusta el trabajo, conocerlos, enseñarles y ganarme su confianza	Cuando realmente me siento motivada puedo ser muy creativa y proponer Confiable Me gusta interactuar con los niños u realizar coreografías Me gusta cómo me relaciono con los niños y ganarme su amistad	Mejorar la planeación Involucrar más a los pares de familia Estrategias de evaluación y seguimiento de los niños	Evaluación docente La integración a este nuevo equipo de trabajo, la aceptación El no poder cumplir con mis responsabilidades en el trabajo, con mi familia y en lo personal	Poner de mi parte para que se logre un trabajo exitoso e integrarme al trabajo institucional y por colegiado Investigar, leer, organizar mis tiempos y solicitar apoyo cuando lo requiera Darle su tiempo a cada cosa como parte de mi compromiso con la escuela	Organizar mis tiempos Disposición al trabajo Integrarme Organizar el trabajo, apoyarme con mis compañeras Dar lo mejor de mi Aprender y ponerlo en práctica
MGU 9	Me considero reservada y amable, me gusta compartir tiempo y pláticas con las personas. Quise ser maestra porque siempre me llamo la atención compartir y guiar a los niños	Paciente Escucho a los niños para ganar su confianza Soy buena en actividades de equipo En hacerlos moverse con música y que se expresen	Utilizar distintas estrategias de evaluación Soy insegura lo que dificulta compartir mis ideas Ser más organizada con mis cosas	Evaluación y los cambios en la reforma A fallar en mi labor como docente A mi inseguridad	Leer e informarme para cumplir con mi trabajo correctamente lo que me ayudará con mi examen	Ser responsable en mi trabajo Cumplir con todo Actualizarme y leer Organizarme

MLU 10	Soy una persona tranquila, me gusta aprender, desde niña me gusto, siempre fue mi ilusión, me gustaba jugar a la escolita	Realizar la planeación Hacer rúbricas Trabajar con chicos especiales	Se me dificulto el trabajo con padres el año pasado Realizar más actividades físicas con los niños	Examen No aprender todo lo que piden para poder pasarlo No entregar y cumplir con lo que se pide	Organizar mejor los tiempos Ser más accesible con los padres, que exista mayor confianza	Organizar mejor mis tiempos para cumplir con las actividades Mejorar la relación con los padres de familia
MDU 11	Me guio el recuerdo de mi educadora, mi mama trabajo en DIF e hice mi examen y me quede	Sociable Creativa Cooperativa Paciente	Hábito de la lectura Centrar mi planeación evaluación Elaborar rúbricas Administrativos	Ser evaluada Perder mi empleo Conflictos con los papás Enfermarme	Tomar cursos y actualizarme Sistematizar mi planeación	Informarme Prepararme Organizada
MSA 12	Soy una profesora de educación preescolar Soy maestra por una invitación de la Normal 3, por mi promedio me invitan a ingresar a la licenciatura	Me gusta cumplir con mi trabajo y las comisiones que me asignan Me gusta realizar material para trabajar con los niños Me gusta escuchar a mis compañeras Me gusta compartir	Organizar mis actividades No me doy tiempo para realizar algunas actividades en lo personal como en lo laboral Leer e investigar sobre temas que causan conflicto Elaboración de rúbricas y evaluación Estricta	No organizar o concluir mis actividades Que me evalúen Quedarle a deber a los alumnos con respecto al trabajo en clases y el logro de aprendizajes Que me vuelva apática Que no me vaya bien con los niños y padres de familia Que se vaya el equipo de USAER Tener que pedir mi cambio	Organizar mis tiempos En un cronograma Buscar información y dedicar tiempo para leer Enfrentar con buena actitud a niños y padres de familia	Cumplir al pie de la letra mi horario de actividades Leer al menos una hora cada tercer día Bajar mis niveles de exigencia Ser más tolerante
MVE 13	Soy una persona ordenada , sistemática, me gusta estar en contacto con la gente Mi madre es docente y llamo	Ordenar expedientes Ganarme la confianza con los	Control de grupo Dibujar y hacer manualidades Poco paciente	Examen de evaluación Que un alumno tenga un accidente	Estudiar para el examen Guiarme y apoyarme de	Trabajar con buena actitud

	mi atención desde los 8 años, vi que soy paciente, trabaje en un J.N. 3 años y busque estudiar psicología o ser maestra	niños Motivarlos a bailar y expresarse Metódica en la clase Paciente Enseñar coros Motivarlos a continuar aprendiendo Comprometida Elaborar mi planeación	cuando no trabajan con mis compañeras	grave Decidir rápido sin pensar	USAER para la alumna con hipoacusia	
MGA 14	Soy alegre, sonriente. Estudie esto porque me gusta aprender con los niños e interactuar con ellos	Relacionarme con los niños Escuchar sugerencias y ponerlas en práctica Ser tolerante con los niños	Mejorar la planeación Relacionarme con mis compañeras Compartir sugerencias Leer sobre el desarrollo del niño Investigar sobre evaluación	Examen Argumentar la planeación didáctica Saturarme de trabajo Organizarme Ser muy nerviosa y no poder controlarlo	Acercarme con mis compañeras de grado Leer sobre mis necesidades cognitivas Asistir a cursos Seguir y concluir la maestría	Comprometerme a un trabajo colaborativo Organizarme adecuadamente para cumplir con todo Aprender de todas
MVI 15	Elegí esta profesión, antes quería estudiar psicología pero con el tiempo me fue gustando	Soy buena Bailar Un poco detallista Creativa Sociable	Cumplir con lo administrativo Retomar todos los campos formativos Hábito de lectura Poco tolerante Organización en todos los aspectos	Enfrentarme a un nuevo grado Evaluación Conflictos con papas	Investigar Intercambiar experiencias Leer Trabajar en equipo	Disponibilidad Compromiso Organizada

Tabla 9. Respuestas de la autobiografía de las educadoras.
Fuente: Elaboración propia.

De la tabla de respuestas y con el análisis que aportan las docentes se sintetiza lo siguiente: en relación a su orientación vocacional es relevante pues la mayoría manifiesta que su lugar en la docencia es azaroso considerando que no era una opción para su ejercicio profesional, por ejemplo:

Elegí esta profesión puesto que va encaminado a lo que quería (psicología), pero con el tiempo, me fue gustando (M_{VI}).

Elegí ser docente porque en primera, la mayoría de la familia son profesores (M_{WE}).

Soy maestra porque mi papá no me dejó ser físico-matemático (D).

Al considerar la dimensión personal que propone Fierro tiene implicaciones de análisis al destacar la relación de la vida personal con la profesional, sugiere:

(...) invitamos al maestro a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro, un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades, un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen su vida profesional determinada orientación (Fierro, 2012, p. 29).

Esta información pareciera alarmante al observar que la docencia en la mayoría no era una opción de ejercicio profesional, sin embargo, el hecho de estar en servicio dota de un posicionamiento en relación a su quehacer, le han tomado gusto y lo manifiestan en su desempeño y participación en la escuela, al respecto, comentan:

No importa lo que seas, pero tenemos que ser lo mejor (D).

Ahora amo mi trabajo ya que los niños me dan energía (M_{EF}).

Le voy tomando cariño a la docencia (M_{EF}).

Es claro con estas afirmaciones la responsabilidad e implicación con su labor educativa situación que se manifiesta en el desarrollo de sus competencias y un perfil de docente acorde con las necesidades y demandas que la SEP sugiere, de esta forma, se rescatan algunas fortalezas en ellas: habilidad para la toma de decisiones, responsabilidad, disposición para el trabajo y acuerdos escolares, son

propositivas, confiables con los padres, diseñan recursos, planifican, entre otros aspectos.

Otro elemento de análisis fue el de identificar sus principales temores, y manifiestan casi en su totalidad, la preocupación por la evaluación del I.N.E.E. y la incertidumbre laboral situación que las llevó a asumir compromisos pues en colegiado acordaron buscar opciones de formación continua en el Centro de Maestros a los que actualmente están cursando en modalidad presencial.

También reconocen ventanas de oportunidad tales como: organizar y gestionar situaciones de aprendizaje planificando para la diversidad de los alumnos considerando a quienes enfrentan BAPS, incorporar diversas formas de evaluación, fortalecer la interacción con los alumnos (escucharlos, ser más cariñosas), mejorar la relación con los padres de familia. Una respuesta que llamó mi atención en relación a mejorar la disposición para el trabajo colegiado fue la siguiente:

Quiero comprometerme al trabajo colaborativo, organizarme adecuadamente para cumplir con todo y aprender de todas (M_{GA}).

En consecuencia, parece que van reconociendo los beneficios de las metas conjuntas y organizadas, distinguen que el aprendizaje cooperativo no es sinónimo de trabajar en equipo, aunque la mayoría de las docentes utilizaba de forma indistinta el término de *colaboración* y *cooperación*.

En relación a esta primer sesión, las educadoras identificaron fortalezas que han construido a lo largo de su práctica profesional, sus temores y los retos que tuvieron que encarar para atender la diversidad de alumnos, especialmente de aquellos que enfrentaban barreras importantes y su necesidad de solicitar apoyo de la USAER así como de iniciar el trabajo coordinado que identifican como prioridad no sólo al grupo, sino a los contextos del aula y familiar donde esos alumnos que antes eran considerados como niños problema.

Sesión 2. Dimensiones de la práctica docente.

Las dimensiones que retoma Cecilia Fierro (2012), se analizaron mediante la técnica cooperativa del mapa conceptual, las compañeras pudieron dar cuenta de la complejidad que conforma su labor, las implicaciones y efectos que esto conlleva. Al organizarse por parejas realizan la lectura de una dimensión y analizan las ideas principales y si en la institución hay dificultades que se deban atender. Se hace el registro como se muestra en la siguiente imagen:



Imagen 5. Mapa Conceptual de las Dimensiones de la Práctica Docente

Pude observar que en los equipos se rescataron ideas importantes, además que percibí preocupación en algunas de ellas:

Con la *dimensión valoral*, refieren que se pueden analizar los valores propios a través de sus acciones, refiriendo que el ejemplo vale más que mil palabras:

Debo aprender y vivir los valores, si les pido a los alumnos que no traigan comida chatarra, también haré el esfuerzo por no comprar en la tienda (M_{GA}).

No había caído en cuenta que afecta demasiado un comentario hacia los niños o los padres, puede tener repercusiones que puede terminar con una demanda o un daño emocional, sólo por una mala actitud de mi parte (M_{LU}).

También quiero hacer un paréntesis, pues se hizo un comentario que me causó conflicto y denota los valores que nos conforman como personas; sucedió al

preguntar sobre la ubicación escolar de un alumno que enfrentaba BAPS por discapacidad y solicitaba la inscripción en la escuela, pero dado por los apoyos extensos que requería, fue canalizado a un centro de atención múltiple CAM, a lo que de forma espontánea una docente expresó: *¡uy, ya nos deshicimos de él!*, mi reacción fue de sorpresa y decepción mismo que la educadora identificó y se manifestó apenada, sin embargo, y a pesar de ser una docente comprometida y dispuesta para disminuir las BAPS que se presentan en su grupo y sus prácticas ya son más incluyentes, llamó muchísimo mi atención sobre todo que aún en su discurso, manifieste ese lenguaje excluyente a lo que reconozco que así como los alumnos, en el aprendizaje de competencias, no es suficiente contar con los conocimientos, sino también, con actitudes y valores; en este caso, la compañera cuenta con conocimientos respecto a la dimensión didáctica y está en proceso de incorporar actitudes y valores inclusivos.

En cuanto a la *dimensión interpersonal* reconocen la importancia de las interacciones de respeto para con los alumnos y padres, la directora se ha mostrado atenta y es cuidadosa de esta situación para que si hubiese alguna dificultad busca formas de resolución de conflictos a través del diálogo y de forma oportuna aunque acepta que le cuesta trabajo contener el enojo, busca formas de conciliar y cuidar las relaciones interpersonales de las docentes con los padres de familia.

En la *dimensión didáctica* refieren que es indispensable el trabajo coordinado para fortalecer sus prácticas y continuar organizando los equipos de apoyo por grado para sugerir opciones de planificación didáctica y apoyarse mutuamente para situaciones particulares de algunos alumnos que enfrentan BAPS, aunque cabe señalar que el grado de implicación no es el mismo de todas las compañeras y que los tiempos los tienen que destinar fuera de su horario laboral.

Con la *dimensión social*, reconocen que el contexto en el que se encuentra la institución implica grandes retos por las limitantes socioeconómicas, familiares y culturales, lo que las ha motivado a ofrecer apoyos diversos con la comunidad, gestionando ayudas para las necesidades más urgentes, identifican las

situaciones de desigualdad y pocas oportunidades tratando de subsanarlas o en lo posible, acogiendo a los alumnos que viven situaciones complicadas, por ejemplo en el caso de una alumna que su mamá fue detenida por delito de robo y se queda al cuidado de sus familiares, refiere una docente:

Yo no tengo ningún problema con la niña, trabaja muy bien, pero ahora voy a cuidar que en el salón se sienta tranquila, la voy a apapachar porque probablemente va a extrañar a su mamá (M_{MA}).

En la *dimensión institucional*, se percibe un sentido de pertenencia, las compañeras se muestran contentas de trabajar en esa escuela, aunque manifiestan cierto recelo con quienes se van integrando, conforme pasa el tiempo las hacen sentir parte del grupo de trabajo, un detalle en esta dimensión es la que juega el uso de dispositivos móviles como apoyo para la comunicación entre docentes, ya tenían conformado un grupo con la aplicación de *whatsApp* donde se encuentran todas las docentes además de la maestra de educación física y posteriormente fui incluida, aquí es donde doy cuenta de la organización y comunicación que se establece como institución posibilitando otras opciones para informarse y a su vez interactúan para establecer acuerdos, en los escritos se informa y a su vez se percibe la relación cordial entre todas.

Y concluyo con la *dimensión personal* que es la que ellas consideran de mayor relevancia pues admiten que debe existir armonía en la persona en todos sus ámbitos de desarrollo para poder desempeñarse en su labor; aquí y de manera individual, la directora manifestó la preocupación respecto a la salud mental de una de las educadoras, ya que comenzó con atención psiquiátrica, preguntándome si esto podría tener alguna repercusión en la atención con los alumnos, en ese momento vino a mi mente que también las docentes somos diversas y que esta situación era una oportunidad para que como colegas asumiéramos un compromiso, responsabilidad e implicación, para que en lo personal hagamos algo, por y con el otro.

El concernimiento es sustancial al proceso, no de 'integrar' al otro, sino de entrar en relación con el otro en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro (...) implica *ocuparse con y del otro*, una relación entre los

actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana (Zardel, 2010, p. 5).

Al volver al análisis de sus respuestas de la educadora, retomo la siguiente idea:

En mi vida profesional no siempre obtengo los resultados que quisiera por prejuicios o no integración hacia el trabajo colectivo, me cuesta trabajo tomar decisiones respecto a actividades a realizar en la escuela (M_{LA}).

Con este comentario manifiesta que su participación con las compañeras es el mínimo necesario, en la escuela no tiene un acercamiento espontáneo con ellas, sus habilidades de interacción y comunicación son limitadas y actualmente mantiene relación sólo con algunas de ellas. La directora junto conmigo, asumimos el compromiso y nos implicamos con la docente para acompañarla en el proceso de inclusión plena en la escuela, promoviendo la participación en equipos de cooperación conjunta y reconociendo sus logros respecto a su mayor participación en las reuniones de consejo técnico. Asimismo, la compañera que atiende el mismo grado escolar que ella de forma espontánea se comprometió a acompañarla en el diseño de su planificación y de establecer mayor comunicación con la docente para enriquecer sus prácticas de enseñanza.

Quiero compartir que quizá actué diferente para remediar la culpa de no haber actuado hace algunos años en una situación similar en otra escuela, con otra educadora que no vivió la misma suerte siendo objeto de rechazo y acoso laboral o mobbing por parte de sus compañeras y autoridades; finalmente fue reubicada en una biblioteca con funciones administrativas ajenas a su labor y cuando lo recuerdo aún me afecta pues considero que no me implique, fui cómplice contribuyendo a su exclusión.

Finalmente, añado unas ideas sobre los aprendizajes que les generaron a algunas docentes sobre las dimensiones:

La práctica docente está realmente afectada o beneficiada por las dimensiones que la conforman, como sujetos históricos debemos ser claros en nuestro decir y actuar, ser congruentes con lo que enseñamos y lo que somos (M_{AP}).

Una reflexión sobre mi actuar, mi desempeño, mi actitud dentro de mi centro de trabajo, así como visualizar algunos cambios y replanteamientos que tendré que

realizar para transformar mi práctica educativa, las relaciones que establezco, mi compromiso con el colegiado, con mi vocación, con los niños (M_{MA}).

Con esta sesión se tuvo un análisis más puntual y específico de su quehacer educativo respecto a las dimensiones docentes que las conforman, la mayoría logró identificar la incidencia directa que tienen para con sus alumnos, padres y compañeras por lo que se comprometieron a ser más objetivas, observadoras y críticas en relación a su práctica cotidiana y sobre todo, más sensibles con las madres de alumnos que enfrentan BAPS pues algunas modificaron su visión de que son 'padres conflictivos o difíciles', a su vez que reconocen que con los alumnos y por el nivel que laboran, deben fortalecer los vínculos emocionales de apego y promover su potencial de aprendizaje con prácticas lúdicas.

Sesión 3. El lenguaje oral en el aula.

Se tuvo la posibilidad de identificar los estilos de disciplina que ejercen en el aula y su incidencia en la promoción de la participación y expresión oral de los alumnos, identifican los rasgos principales con la técnica cooperativa del rompecabezas.

Con la lectura de las cinco actitudes: inconstante, autoritaria, sobreprotectora, democrática y permisiva lograron identificar cual predomina en su actuar. (Imagen 6).



Imagen 6. Identificación de sus estilos de disciplina en el aula

Reconocen que presenta rasgos principales de actitud autoritaria o democrática y ésta es variable según la situación que viven en la dinámica de grupo ya que retoman que si es necesario 'tener el control grupal' tienen que ser más autoritarias, y ocasionalmente son inconstantes.

En el ejercicio de análisis de los lenguajes excluyentes y actitudes que limitan la participación; algunas frases que comúnmente utilizan con los alumnos para mantener el orden son las siguientes: “véte a tu salón”, “siéntense o no salen al recreo”, “manos arriba”, “no se salgan o los llevo con otra maestra”, “calladitos porque es un salón de clase, no es una fiesta ni están en recreo”, “cantamos la lechuga, el periquito o el candadito”.

Al compartir sus frases se mostraron apenadas pero se comprometieron a escucharse con más atención para disminuirlas o eliminarlas.

Se les solicitó además que ubicaran los rasgos principales en un cuadro y las características que pueden manifestar los alumnos respecto al lenguaje oral dependiendo la actitud que asume la docente. (Imagen 7).

ACTITUD INCONSTANTE	ACTITUD DEMOCRÁTICA	ACTITUD PERMISIVA	ACTITUD AUTORITARIA	ACTITUD SOBREPROTECTORA
Es poco constante en los hechos, no siempre cumple los compromisos.	Confía en sus alumnos para analizar y buscar solución a los problemas.	Actúa poco. Deja a sus alumnos por su cuenta, no toma decisiones ni orienta.	Considera sus propias necesidades, ideas y valores antes que las de sus alumnos.	Considera a sus alumnos seres inmaduros y faltos de recursos.
En ocasiones rechaza, a otras es hipercrítico y en otras demasiado cariñoso.	Creación de un clima de confianza para que las opiniones de todos sean valoradas en su justa medida.	Con el pretexto de que saldrá algo bueno del grupo, deja correr sin cauce las actividades.	Aplica reglamentos sancionados. No da lugar a explicaciones.	Apela a argumentos de tipo sentimental para garantizar el apoyo de sus alumnos.
No hay una pauta de conducta que regule la totalidad de sus actos.	Permite y estimula la participación de sus alumnos en las etapas de planeación, ejecución y evaluación.	Da soluciones, entrega recetas, indica conductas, señala lo que es y lo que debe ser.	Es entretenido, promueve el diálogo y la discusión, pero al decidir cuáles son las respuestas correctas.	Hace valer su condición de protector y de experto. Se resiente si sus alumnos le hacen observaciones o si discuten sus decisiones.
En ocasiones opina que la mejor manera de conducir a sus alumnos es no dirigirse en absoluto.	Aclara los malentendidos, suprime los obstáculos y contribuye al desarrollo de la discusión.	Oculto frecuentemente una personalidad amable y falta de capacidad conductiva.	Tiende a desconfiar del grupo, impide la participación de los alumnos.	Sus reacciones se basan más en sentimientos personales que en la realidad de los hechos.
-Se manifiesta como un grupo incoherente, sin saber que hacer o cómo reaccionar ante la actitud de la maestra.	-Se forma un grupo capaz de tomar sus propias decisiones, según de sí mismo, independientes en todo lo que va a hacer (compromisos).	-Tomo un grupo sin reglas de convivencia, agresivo y sin respeto hacia sus compañeros algunos eran muy malos. No hay control de grupo.	-Se forma un grupo con falta de regularidad y temor. Los niños expresan inquietudes y soluciones por sí mismos, pero ignorando las actividades. No tienen iniciativa propia.	-Esperan que todo se les caiga encima y con reacciones inmaduras en sus movimientos.

Imagen 7. Características de la expresión oral de los alumnos y tipo de actitud docente

Cuando se realiza la asamblea, se observa que existe un conocimiento de las actitudes propias y de las compañeras, pues cuando alguna de ellas refiere ser democrática, de inmediato las demás le confirman que su actitud es más sobreprotectora y eso genera que sus alumnos se manifiesten “inmaduros, temerosos o dependientes”, lo rescatable es que ellas son quienes le sugieren que debe modificarlo para ser más democrática, ofreciendo algunas sugerencias:

Mira, en el recreo, pareces mamá gallina, diles que corran, que brinquen, que se caigan (M_{LU}).

O con una docente que es permisiva le dan sugerencias para que sus alumnos aprendan a escucharla con atención y se les facilite seguir instrucciones:

Yo te sugiero que eleves tu voz, tú eres la maestra y debes ser firme hasta observar que todos los niños hayan seguido tus instrucciones (M_{WE}).

Una de ellas en su esfuerzo por fortalecer la comunicación con los padres compartió una experiencia que realizó posterior a la sesión con una madre en particular con quien tenía conflicto pues refería que cuando intentaba iniciar una conversación la actitud no verbal de desagrado por parte de la madre limitaba establecer acuerdos y ella se concretaba a darle quejas del desempeño de la niña, la educadora intentó modificar su actitud y en una ocasión con citatorio y un momento específico para conversar con la madre comenzó informando que la alumna tenía muchas fortalezas y sin embargo le preocupaba su rendimiento pues de un tiempo había limitado su participación y actitud hacia las actividades, cuestionando a la madre si había una situación familiar o si había una forma en que pudiera apoyarla a lo que la madre cambió de forma drástica su actitud e informo problemáticas familiares y económicas, esa conversación tuvo un impacto positivo para ambas ya que lograron establecer una comunicación abierta, tomaron acuerdos y mejoró la participación de la madre en los aspectos pedagógicos de su hija lo que trajo gran satisfacción a la educadora pues reconoció que su actitud tenía una influencia determinante y se estaba convirtiendo en una barrera para el diálogo.

Al respecto Touraine (1997) considera que no hay comunicación sin lenguaje, es preciso que la escuela haga dialogar a los alumnos y es necesario generar situaciones de aprendizaje donde se promueva el diálogo y la escucha activa.

Una escuela de la comunicación debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, como a la de comprender los mensajes. El Otro es percibido y comprendido por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él (Touraine, 1997, p. 286).

Las compañeras reconocen que su actitud en la interacción con los alumnos y también con los padres determina el tipo de comunicación que se pueda establecer, además que las habilidades comunicativas que los alumnos desarrollen no dependen sólo de los padres, sino de la calidad de las interacciones que ellas promuevan en su salón.

Con esta sesión lograron identificar frases excluyentes arraigadas que limitan la participación de los alumnos y concluyen que casi la totalidad de niños en situación de riesgo presentan dificultades en su comunicación, por lo que deben atender esa barrera a través de sistemas alternativos, apoyos visuales pero sobre todo, con estilos de disciplina más democráticos y actitudes no verbales que promuevan la confianza e interacción docente-alumno.

Sesión 4. Educación Inclusiva. Reconociendo prácticas excluyentes.

Se implementó la técnica cooperativa de lectura compartida. Se les presenta el cuadro comparativo de los rasgos principales de la integración educativa y de la inclusión, en los equipos van realizando lectura de párrafos y la compañera que se encuentra a un lado hace un resumen y ofrece ejemplos en relación a sus experiencias con la integración y la inclusión y así sucesivamente hasta concluir el texto. La actividad fue enriquecedora ya que tuvieron oportunidad de compartir experiencias con las educadoras que recién se integraron a la escuela en relación a sus experiencias con los alumnos que han enfrentado BAPS y algunas experiencias de éxito que han tenido; cuando se realizan las conclusiones refieren que aún les resulta complicado pues no sólo es un cambio de terminología ni que

la integración precede a la inclusión, reconocen la magnitud de las barreras que los alumnos pueden enfrentar y sus implicaciones, pues comentan que antes su atención era hacia los alumnos con alguna discapacidad y ahora, el margen de atención se amplía ya que existe un grueso importante de alumnos que está en situación vulnerable y pueden enfrentar BAPS.

El contexto escolar genera procesos de exclusión provocados, por un lado, por el alumnado que no responde a las expectativas fijadas para ser considerado el alumno ideal, pero también, por un determinado orden del sistema escolar que construye y certifica las condiciones que posibilitan estar incluido y/o excluido del mismo y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 2006, p. 91).

Con los comentarios de la lectura “La comunidad” complementan que es una realidad que los procesos de exclusión se viven en la escuela, se hace el ejercicio reflexivo para identificar sus actuales prácticas de exclusión en atención a la diversidad, algunos comentarios que recupero son los siguientes:

Al ser muy autoritaria, no permito que los niños se paren de su lugar o hablen con sus compañeros, a veces también los comparo o regaño cuando presentan errores en sus trabajos (M_{RO}).

La actitud que asumo con algunos alumnos que tienen inasistencias sin justificación, sé que les cuesta más trabajo realizar algunas actividades pero no los apoyo porque quiero que las cosas se hagan bien pero también me enojo con ellos (M_{LU}).

No siempre me daba cuenta de algunos niños que tenían problemas (M_{AL}).

El ser peyorativa con alguna mamá que me desquicia, algunos niños con los que no haces química (M_{AP}).

Cuando un alumno no desea participar en la sesión (educación física), se ha excluído y dejamos su maestra y yo que se aísle (M_{EF}).

De incertidumbre (M_{VE}).

Cuando en ocasiones no escucho a los alumnos, o me hablan y los ignoro (M_{GA}).

La apatía hacia los niños con padres conflictivos, cuando los niños no llevan sus materiales, se les deja a un lado porque no tienen con que trabajar y aparte los regaño y evidencio frente a sus compañeros (M_{VI}).

Estos son algunos ejemplos, pero con vergüenza podría citar algunos más que he observado en otras escuelas y que tienen que ver con maltrato psicológico y verbal de las educadoras para con los alumnos, incluso con algunos padres que por su apariencia física no son tratados con respeto o de algunas autoridades que condicionan la inscripción de algún alumno solicitando un informe o diagnóstico médico.

En el propio equipo de trabajo de USAER aún prevalecen comentarios excluyentes tales como: *“a este niño como que no le sube agua al tinaco”, “como que se ve raro”, “Dios los hace y ellos se juntan”, “¡pero si el pobre esta así, habías de ver a su papá”*. En relación a esta situación era partícipe pues si bien, no los pronunciaba, al escucharlos no hacía ni decía algo, convirtiéndome en cómplice; actualmente reconozco que si surge un comentario o práctica excluyente con mis compañeras e incluso conmigo, me muestro atenta y alerta para denunciarlo o corregirlo, invitando(me) a asumir una postura ética hacia el reconocimiento de la diversidad y el respeto del otro.

Las educadoras reflexionan que se encuentran en transición hacia las prácticas inclusivas, al realizar agrupamientos heterogéneos en su aula para el aprendizaje cooperativo han percibido beneficios en la participación de los estudiantes; además, la M_{SA} refiere que su atención ya no se centra en ciertos niños que antes ella ubicaba con bajo nivel de desempeño, sino que ahora se preocupa porque todos participen y que en los equipos se encuentren conformados de forma heterogénea ya que entre ellos se apoyan además que les agrada esta forma de organización de las mesas. También llamó mi atención la respuesta de una compañera que recién egreso de la Normal con una formación en atención a la diversidad indica lo siguiente:

Aunque tengo poca experiencia, creo que no he trabajado de manera de exclusión, ya que trato de que todos se sientan bien, escuchar a todos y no etiquetar a los alumnos (M_{GU}).

La escuela pública ha de ser el lugar donde los niños aprenden a ser personas respetuosas con la diversidad, donde aprendan juntos a convivir. La educación inclusiva por tanto, es:

Una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra en cómo apoya las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros (Arnaiz, 1996, p. 27-28).

Con esto, se nos invita a reconocer y apreciar la diversidad de los alumnos para implementar planificaciones educativas que beneficien a todos y por lo tanto, no tienen razón de existencia las adecuaciones curriculares que se diseñaban en su momento con el modelo de integración y aún prevalecen en algunos USAER.

Las educadoras al compartir sus experiencias respecto a la atención de la diversidad de alumnos, lograron identificar no sólo prácticas contrarias a la inclusión sino frases y actitudes excluyentes de las que asumieron el compromiso disminuirlas o eliminarlas, considero que en esta unidad didáctica es el mayor impacto que se logró, pues están más atentas y alertas de las propias y las de sus compañeras con la intención de ser más congruentes.

Sesión 5. Técnicas cooperativas.

En esta sesión se implementaron dos estructuras cooperativas: el número y saco de dudas, las docentes ya parecen más familiarizadas con la dinámica de las sesiones, se adaptan a la agrupación heterogénea y comparten sus experiencias.

Con la estructura del número (Imagen 8) se hizo lectura de estructuras cooperativas, identificaron los alcances de aplicación para el nivel de preescolar y algunos ajustes que se podrían hacer, se mostraban emocionadas pues de forma aleatoria eligieron un número que ellas mismas se asignaron y con el dado fueron participando, compartieron la información de las técnicas que revisaron previamente y dieron opciones de situaciones didácticas en las que se podrían implementar:



Imagen 8. Técnica cooperativa: El número

Concluyen que algunas estructuras exigen cierto grado de complejidad que los alumnos de 1° no podrían realizar; la M_{EF} les sugiere revisar juegos cooperativos para implementar en los grupos de primer grado y asume el compromiso de acompañarlas en las actividades de educación física para promover los juegos de equipo y grupales, así como disminuir los juegos de competencia y dar más énfasis a los de cooperación.

Como algunas docentes ya están aplicando en el aula las estructuras que les resultan útiles, se realiza acompañamiento a sus aulas y se recaban evidencias fotográficas con el desarrollo de las mismas, el impacto que comienzan a observar es de una mayor participación e implicación de los alumnos en el aprendizaje, las docentes hacen algunos ajustes o sugerencias de mejora a su vez que en las siguientes sesiones de consejo técnico comparten sus experiencias y dudas en el desarrollo o evaluación de las mismas.

Finalmente, para cerrar la unidad didáctica, tienen la oportunidad de externar inquietudes con la técnica del saco de dudas, durante la misma mostraron entusiasmo ya que les asigne un sistema de participación con gratificación de puntos para responder ellas mismas las preguntas, cada integrante apoyaba a sus compañeras del equipo y preferían ganarlos en cualquier equipo para no cedérmelos a mí, que era la mediadora; fue una de las sesiones donde las percibí animadas y emocionadas al generar un clima lúdico a pesar de que el saco de

dudas permite la evaluación de aprendizajes, para ellas resultó una sesión muy agradable.

Respecto al desarrollo de las sesiones de esta unidad, al incorporar las estructuras cooperativas fui testigo de los beneficios que brindan ya que si bien, se abordaron en extensión y complejidad una variedad de temáticas, se logró mayor participación de todas las docentes, se evitaron tiempos muertos y pude ejercer un rol de mediación del aprendizaje que les otorgó protagonismo y tuvieron mayor oportunidad de compartir sus experiencias y conformarse como un equipo de trabajo tendiente a ser cooperativo.

Algunas educadoras refieren que les agradó conocer las estructuras cooperativas en la práctica pues así resolvieron dudas para poder implementarlas en sus aulas, sin embargo, la realidad en la escuela es diferente pues sólo algunas de ellas se están atreviendo a implementarlas en sus grupos de forma espontánea, aplicando e identificando los beneficios, ajustes y dificultades en su desarrollo.

4.3.2. Unidad didáctica 2. Habilidades comunicativas: diálogo y escucha atenta.

Esta unidad se realizó con la intención de aportar elementos de intervención para establecer un ambiente de inclusión y equidad en las aulas, escuchar la voz de los alumnos, se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender.

UNIDAD DIDÁCTICA II: HABILIDADES COMUNICATIVAS: DIÁLOGO Y ESCUCHA ATENTA

PROGRAMACION. PROCESO DE APLICACIÓN		
NIVEL PREESCOLAR		J.N. "RAMÓN LÓPEZ RAYÓN"
PARTICIPANTES 12 profesoras		Coordina: Docente de lenguaje
<p>COMPETENCIAS DOCENTE A FORTALECER</p> <p><u>DIMENSIÓN.</u> Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente</p> <p><u>PARÁMETRO.</u> La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela</p> <p><u>DIMENSIÓN.</u> Asume las responsabilidades éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</p> <p><u>PARÁMETRO.</u> El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados seguros y en confianza para aprender</p>		<p>COMPETENCIA CONTRAHEGEMÓNICA</p> <p>Construye un posicionamiento y responsabilidad ética para escuchar las voces de los alumnos en riesgo de exclusión y promover el aprendizaje cooperativo y dialógico</p>
SESIÓN:	ESTRUCTURA COOPERATIVA/ DISCURSO ORAL:	ESPACIOS AULA
<p>6. Estrellas en la tierra</p> <p>7. Habilidades para la comunicación</p> <p>8. Dialoguemos</p> <p>9. Identifico barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación oral de mi aula</p> <p>10. Los cambios en mi aula: estructuras cooperativas y discursos orales</p>	<p>Folio giratorio / discusión</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Argumentación</p> <p>Cadena de preguntas</p> <p>Saco de dudas / narración</p>	<p>AGRUPAMIENTOS</p> <p>Equipos heterogéneos y gran grupo</p>

IMPLEMENTACIÓN

SECUENCIA DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN	PRODUCTOS ESPERADOS
<p>INICIO</p> <p>6. ESTRELLAS EN LA TIERRA ESTRUCTURA COOPERATIVA: FOLIO GIRATORIO DISCURSO ORAL: DISCUSIÓN</p> <p>-Solicitar que observen la película de forma previa a la sesión con la consigna de rescatar aprendizajes individuales</p> <p>-Se entrega el folio giratorio en el que las compañeras complementarán la información en torno a las siguientes ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las acciones que me causaron molestia de los padres, docentes y alumnos fueron..... - Algunas prácticas de exclusión que percibo con los alumnos en mi práctica docente son.... - Algunas ideas que el profesor (actor) me aporta para mejorar mi práctica en el fomento del aprendizaje dialógico son.... <p>-Mientras una escribe, las demás están pendientes para corregir y completar la información sin que resulte repetitiva</p> <p>-Se realizan conclusiones finales</p>	<p>Película: <i>Estrellas en la tierra.</i> Aamir kham, India, 2007</p> <p>Tres folios giratorios Un Plumín para cada docente</p>	120 min	<p>Notas de aspectos que llamaron su atención</p> <p>Registro de información en los folios giratorios</p> <p>Ficha de actividad cooperativa y discurso oral desarrollado en las sesiones</p>
<p>DESARROLLO</p> <p>7. HABILIDADES PARA LA COMUNICACIÓN ESTRUCTURA COOPERATIVA: MAPA CONCEPTUAL</p> <p>-Se distribuye un texto con temática diferente a cada docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios del aprendizaje dialógico • Actos comunicativos dialógicos y de poder • Voces transformadoras y excluyentes <p>-Realizan la lectura individual y resuelven dudas</p> <p>-Se construye un mapa conceptual con los tres rubros: principios, actos</p>	<p>Textos de Aprendizaje dialógico (Flecha) Marcatextos Rotafolio</p>	120 minutos	<p>Mapa conceptual</p> <p>Ficha de actividad cooperativa desarrollada en la sesiones</p>

<p>comunicativos y voces -Cada docente expone la información en plenaria</p>			
<p>8. DIALOGUEMOS DISCURSO ORAL: ARGUMENTACIÓN Y DEBATE -Se organiza una mesa de expertos en favor, en contra e indiferente del aprendizaje dialógico para presentar al resto de compañeras de la institución -Las docentes de la escuela realizan preguntas que responderán defendiendo y argumentando su postura con ejemplos de su práctica cotidiana sobre los beneficios o exigencias de implementar o no los discursos orales y aprendizaje dialógico de los alumnos en el aula</p>	<p>Mesa para expertas Fotografías de actos comunicativos dialógicos vs actos de poder</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Encuesta de opinión a docentes Ficha de actividad cooperativa desarrollada en las sesiones</p>
<p>CIERRE 9. IDENTIFICAR BARRERAS PARA LA PRESENCIA, EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN ORAL DE MI AULA ESTRUCTURA COOPERATIVA: CADENA DE PREGUNTAS -Se solicita que revisen su lista de alumnos e identifiquen a quienes consideran enfrentan barreras para la presencia y participación de su aula muy significativas -Se elige una pregunta y responden en función de sus alumnos Algunas opciones de preguntas: ¿Cuál es el origen de su BAP: del contexto familiar o del aula? ¿por qué? ¿Qué rol de docente asumo con el alumno X : democrática, permisiva o autoritaria? ¿Por qué es necesario que mi voz sea transformadora y no excluyente? ¿Qué actos comunicativos practico: de poder o dialógicos? ¿Qué acciones puedo sugerir a los padres? ¿Qué acciones puedo tomar en el aula? ¿Qué beneficios logro con el aprendizaje dialógico?</p>	<p>Lista de asistencia de los grupos con preguntas y respuestas en forma de eslabón plumines</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Cadena con preguntas respondidas Ficha de actividad cooperativa desarrollada en las sesiones</p>

<p>9. LOS CAMBIOS EN MI AULA: ESTRUCTURAS COOPERATIVAS Y DISCURSOS ORALES</p> <p>DISCURSO ORAL: NARRACIÓN</p> <p>-Cada docente presentara una estructura cooperativa y un discurso oral desarrollado en las dos unidades didácticas e implementado en su aula con buenos resultados:</p> <p>-La menciona, refiere su propósito, narra su experiencia y presenta evidencias, en el tiempo que dura el reloj de arena</p> <p>-Escucha las narraciones de sus compañeras</p>	<p>Reloj de arena Carpeta con fichas de aprendizaje cooperativo y discursos orales</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Ficha de actividad cooperativa y discurso oral desarrollado en las sesiones Álbum con fotografías y/o evidencias</p>
---	--	--------------------	---

EVALUACIÓN. ANÁLISIS DE RESULTADOS

CRITERIOS INDICADORES DE DESEMPEÑO	TÉCNICAS INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS
<p>Conceptuales (saber) Conoce los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.</p> <p>Procedimentales (saber hacer) Sabe cómo establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos: se interesa por lo que piensan, expresan y hacen; fomenta la solidaridad y la participación de todos.</p> <p>Actitudinales (saber ser) Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar los alumnos.</p>	<p>OBSERVACION: Registro anecdótico</p> <p>ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO: Portafolio</p> <p>INTERROGATORIO: Debate OBSERVACIÓN Escala de actitudes</p>	<p>Registro anecdótico Mapa conceptual de aprendizaje dialógico Cadena de preguntas</p> <p>Saco de dudas Portafolio con fichas de actividades cooperativas y/ o discursos orales desarrollados en la sesiones Fotografías</p> <p>Folios giratorios Encuesta de opinión</p>

Sesión 6. Estrellas en la tierra.

Se realizó el análisis de la película que lleva ese nombre y trata de un niño de edad escolar con dislexia y las barreras que debe enfrentar en su contexto familiar y escolar. Se utilizó la técnica del *folio giratorio* y el discurso oral de *discusión*. Los ejes de análisis permitieron identificar la postura respecto a las prácticas de inclusión y exclusión observadas en los personajes de la cinta y trasladarlas al contexto de las propias prácticas.

Se puede interpretar que al observar las prácticas de exclusión de los personajes, se establecen críticas severas, sin embargo, cuando se les cuestiona en relación a sus actitudes, tienden a justificar su actuar. Además, retoman algunas barreras que el alumno se enfrentó al inicio de la historia, tales como: autoritarismo de docentes, desconocimiento de las características del alumno con dislexia, prácticas de enseñanza que no responden a sus necesidades, incomprensión de los padres, etiquetaje como un niño flojo, evidenciar los errores, comparación con los compañeros de clase, ignorarlo en el aula, dificultad para aceptar las diferencias, burlas, rechazo al sacarlo del aula, maltrato físico entre otros.

Las acciones que identificaron en el docente que asumió como prácticas inclusivas: el diálogo, la escucha, la confianza, la implicación en todas las actividades como el resto del grupo, actitud positiva, implica a los padres sobre las habilidades del niño, el respeto, promoción del trabajo entre pares y disfrutar de las actividades de aprendizaje junto con sus compañeros. “El tercer principio [de la escuela del sujeto] es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades. (...). Atribuye a la escuela un papel activo de democratización” (Touraine, 2005, p. 278).

Lograron concluir que las BAPS se acentúan o desaparecen en la medida que los contextos atienden a la diversidad y que no son propias del alumno, señalan que la historia muestra con mucha claridad la importancia de la figura del docente atento que reconoce y acepta las diferencias, se muestra responsable de vigilar

que todos sus alumnos logren el aprendizaje y con acciones distintas eliminó las barreras.

Surge un principio de trabajo conjunto y solidaridad el cual es necesario para poder atender a la diversidad, se mejoró la convivencia no sólo en la escuela sino que también en el ambiente familiar quien lo acogió aceptando sus diferencias:

Ante la diversidad creciente del alumnado, el profesorado continuamos caracterizándonos por nuestra homogeneidad. Una de las mejores formas de romper con esa homogeneidad de las personas adultas es introducir en el centro educativo y en la propia aula la diversidad que el profesorado no puede aportar (Aubert, 2009, p. 137).

Las docentes reconocen que no es una cuestión de “sensibilización para apoyar a quienes están en riesgo de exclusión”, aceptan que implica un compromiso ético inherente a su práctica educativa, que la diversidad es necesaria para transitar hacia la inclusión y las estrellas son los niños excluidos y no están en la tierra, sino en sus aulas por lo que asumen deben darles voz para poder brillar.

Sesión 7. Habilidades para la comunicación.

Se complementó y enriqueció la información de las actitudes docentes de la tercera sesión para promover o limitar las habilidades de diálogo y escucha atenta *de y con* los alumnos.

En un ejercicio más reflexivo identifican los rasgos de los actos comunicativos de poder que propician la exclusión al contrario de los actos comunicativos o voces transformadoras que permiten la participación plena en el aula, retomo algunas acciones que reconocen deben promover con sus alumnos:

Crear un ambiente de respeto para escuchar a quienes están participando, dar más apertura y confianza a los niños que no se expresan, crear más espacios para este fin, ser más accesible (M_{SA}).

Comprendí y entendí que los niños a su corta edad aprenden investigando, jugando y preguntando, por eso, les daré más apertura para que dialoguen y se me acerquen para preguntarme o platicarme alguna situación de su interés (M_{LU}).



Imagen 9. Docentes que practican el diálogo y la escucha atenta

Las compañeras reconocen la importancia de “dar voz” a los alumnos lo que requiere de romper con el temor de perder el control en el grupo ante el entusiasmo de los niños por alzar la mano para compartir sus experiencias o ideas, aunado que las participaciones deben contribuir al logro de aprendizajes, es decir, construir significados y transformar las experiencias en conocimiento a través del diálogo. “La conversación, convertida en un espacio de reflexión y de interacción es el crisol en que las experiencias se transforman en conocimiento”. (Sánchez-Cano, 2009, p. 31).

Reconocen que con las estructuras cooperativas perciben que hasta los niños más callados se ven obligados a responder a las preguntas de sus compañeros, a adquirir habilidades como aprender a escuchar con atención, a realizar preguntas, pero sobre todo, a convivir. Las dos habilidades del lenguaje oral: escuchar y hablar se pueden promover en situaciones de pequeños equipo y se comprometen a extender los temas de conversación en relación a los intereses y modas de los alumnos pues ellas a su vez identifican que deben desarrollar su habilidad de escucha atenta para poder mantener y extender la conversación lo que les permitirá conocer las reflexiones y argumentos de los niños, se comprometen a hacer una revisión de las actividades para empezar bien el día referentes al campo formativo de lenguaje y comunicación dando su justo valor al lenguaje oral por encima de las demandas de los padres de dar mayor relevancia al lenguaje escrito.

Sesión 8. Dialoguemos.

A través del debate tuvieron la posibilidad de argumentar bajo una postura contraria a la que predomina en su práctica, seleccionadas estratégicamente lo que agregó dificultad para asumirse en un rol que no comparten y a la vez, tener que defender; esta dinámica condujo al análisis de la práctica de algunas educadoras que reconocen ser autoritarias. Una de ellas refiere:

Ya me di cuenta que algunos de mis alumnos si me tienen miedo, son inseguros y casi no se acercan conmigo para platicar, en general, esperan respuestas y soluciones (M_{RO}).

Yo también me considero autoritaria, pero me esforcé de platicar con una niña con quien siento cierto rechazo y no entiendo el por qué, pero un día que se me acercó para decirme algo y luego se dio la vuelta, fue cuando reaccione y le pedí que viniera, tuve que agacharme a su altura, mirarla a los ojos y pedirle que me dijera lo que necesitaba, no recuerdo muy bien lo que me dijo, pero lo que te puedo decir es que ahora ya me dice más cosas e incluso convive más con los niños de su mesa.

Otra compañera le sugiere considerar los intereses y motivación de los alumnos por aprender:

Yo te invito a que veas las caricaturas y cuando llegues a tu grupo platiquen sobre ellas, verás que tus niños hasta les va a extrañar pero te aseguro que les va a gustar porque estas considerando sus intereses (M_{LU}).

Las docentes concluyeron que les falta ser respetuosas con los alumnos, en ese reconocimiento del otro disminuirán sus prácticas excluyentes como etiquetar o ignorarlos porque les caen mal e incluso burlarse porque no les entienden, o limitar la comunicación con aquellos padres que consideran conflictivos. También reconocen que es necesario propiciar secuencias de aprendizaje del campo formativo de lenguaje y comunicación para promover las interacciones comunicativas entre pares.

En el primer capítulo se reflexionó sobre algunas consecuencias de la globalización, en este punto se retoma la necesidad de dar la relevancia a la comunicación, al diálogo para abrir nuevas formas de convivencia más equitativas

e inclusivas, Flecha (2001) y Aubert (2009) invitan a que las sociedades sean cada vez más dialógicas:

En estas nuevas sociedades, los principios de la modernidad tradicional se radicalizan para abrir nuevas formas de convivencia más igualitarias e inclusivas. En este contexto pueden convivir, dialogar y reflexionar conjuntamente diferentes grupos culturales...entre colectivos heterogéneos y plurales... La apuesta por la vía de la inclusión es la alternativa para ofrecer una educación de calidad para todos y todas. Esta vía necesita de la participación y diálogo de toda la comunidad educativa (Aubert, 2009, p. 21, 22).

Por lo tanto, se deben generar los espacios de convivencia y diálogo en la escuela, para el logro de aprendizajes y la participación de todos los alumnos desde edades tempranas, comenzar con diálogos entre pares en la interacción docente-alumno, alumno-alumno y alumno-padres pues como lo comenta una docente que tal parece que con el advenimiento de las nuevas tecnologías la comunicación así como el vocabulario se está limitando cada día más. Se necesita dialogar para estar en relación con el otro, para escuchar al otro.

Sesión 9. Identifico las BAPS de comunicación en mi aula.

Las barreras didácticas y actitudinales que están presentes en sus prácticas de enseñanza fue el pretexto para centrar la atención de los alumnos que están enfrentando dificultades para la participación plena y comunicación en la interacción con sus compañeros y la docente.

Con la técnica de cadena de preguntas, y el ejercicio de identificar las BAPS, coinciden que el ambiente familiar es una barrera determinante ya que promueve o limita no sólo las habilidades de comunicación, sino también repercute en el aprendizaje, se comprometen a ofrecer opciones de participación e inclusión de la diversidad de su grupo, se les cuestiona para que ofrezcan respuestas de estrategias funcionales y cortas en relación a subsanar estas barreras del contexto a lo que ellas las comparten sin dificultad, pues ya se han enfrentado a barreras de comunicación en su experiencia con alumnos con discapacidad auditiva o problemas severos de lenguaje y comparten estrategias como el uso de apoyos

gráficos para complementar la comunicación así como el uso de códigos alternativos de comunicación.

Respecto a la pregunta de las acciones que pueden modificar en el aula la mayoría coincide que es la actitud, pues refieren que aunque no logran una comunicación eficiente, si muestran una actitud de escucha, los alumnos tienen más acercamiento con ellas, acciones como agacharse a su altura, mostrar interés y atención por lo que les comparten, no adelantarse para que ellos se expresen a su ritmo, escuchar más y hablar menos son algunas acciones que están aplicando para fortalecer la interacción y comunicación con sus alumnos.

A partir de la cadena de preguntas reconocen que deben promover más situaciones de aprendizaje en equipos para que los niños tengan más oportunidad de expresarse con sus compañeros, reconocen que las actividades de tipo gráfico limitan la expresión, mostraron asombro al identificar que utilizan muy pocos discursos orales en el aula, tales como la argumentación, narración, diálogos entre pares, exposición, entrevistas, debates justificando que son muy pequeños y probablemente no cuenten con las habilidades; por lo que las invité a implementar opciones de mediación comunicativas para argumentar sus ideas, se realizará acompañamiento para seleccionar las más pertinentes según las situaciones de aprendizaje que planifiquen.

A través de presentación de tres casos específicos de alumnos que enfrentan BAPS derivadas de discapacidad o condición: trastorno de espectro autista, parálisis cerebral y discapacidad auditiva se realizó la identificación de las principales barreras de comunicación que enfrentaba cada alumno a través de un análisis más amplio sobre la pregunta: ¿Qué acciones puedo tomar en el aula? con la que se compartieron estrategias didácticas para promover la comunicación con los alumnos, la necesidad de conocer la lengua de señas mexicana para establecer un código de comunicación con el alumno que tiene sordera, de implementar tableros de comunicación pues es la principal herramienta para

expresar necesidades y compartir información o de establecer modelos lingüísticos para que escuche, imite y utilice en situaciones específicas.

Algunas educadoras reconocen que tienen desconocimiento de algunas metodologías específicas para promover la comunicación sin embargo, destaco la participación de una de ellas al compartir que si bien es importante contar con competencias didácticas, ante la necesidad de establecer comunicación con todos sus alumnos de forma inicial tuvo que dejar atrás el miedo y probar con varias opciones de comunicación no verbal pero sobre todo, ver a todos sus alumnos con respeto, verlos directamente a los ojos para poder iniciar y mantener una comunicación aunque no fuese de tipo oral.

Se llegó a la conclusión que las BAPS no están centradas en los alumnos como hace tiempo atrás lo creían, reconocen que los contextos y actitudes docentes limitan o posibilitan la participación en el aula además de reconocer que la expresión oral no es la única forma para poder establecer comunicación con todos sus alumnos.

Sesión 10. Los cambios en mi aula.

Como conclusión de esta unidad didáctica se realiza la narración con la presentación de evidencias sobre la implementación de algunas estructuras cooperativas. A continuación se describen algunas que ya fueron aplicadas por las docentes en los grupos de primero a tercer grado.

a) *Lápices al centro*. Que integraron a la estrategia permanente de la *libreta viajera* en grupos de tercer grado para regular las participaciones orales de los alumnos, así como la del *álbum familiar* para los grupos de segundo. Estas estrategias son realizadas en la institución de forma permanente y consisten en la exposición de experiencias e información del alumno sobre gustos, preferencias y datos personales que se presentan con apoyos visuales (fotografías, imágenes) para

compartir con el resto del grupo junto con una pequeña narración que escriben los padres. Debido a la naturaleza de la estrategia, los alumnos deben desarrollar la escucha atenta, respetar turnos de conversación, realizar preguntas para obtener información las cuales deben ser reguladas por las educadoras para mantener la atención e interés por escucharse por lo que se consideró aplicar la técnica de lápices al centro para regular las participaciones que ya no se van a realizar en gran grupo sino en equipos.

Comentan que algunos alumnos tienden a acaparar el lápiz pues tienen muchas ganas de expresarse, los compañeros escuchan atentos y aprendieron a respetar el turno para hablar, sin embargo, en los grados de primero y segundo así como con algunos alumnos que tienen pocas intenciones comunicativas les resulto complicado pues la docente tiene que acercarse más a los equipos para ofrecer preguntas cerradas o dirigidas. Al respecto, las educadoras hicieron algunas variantes:

Como la primera vez que la hice, me percaté que no todos los niños participaron, la siguiente ocasión, en vez de poner el lápiz coloqué paletas en el centro de la mesa y les dije que todos tenían que hablar para poder llevarse su paleta y así me resulto mejor (M_{SA}).

Mi grupo es de 2° y participan de forma más dirigida, les traje un lápiz gigante y lo fueron pasando de niño a niño por turno y en orden para que así todos hicieran comentarios (M_{LU}).

b) Mapa conceptual. El registro de la información la hacen de forma gráfica conformando un mapa mental con dibujos para poder exponerlo, en general, las educadoras no la han implementado en sus aulas, sólo una de ellas a quien realice acompañamiento; describiré lo observado: La maestra da la instrucción de realizar un dibujo por equipo que exprese que acciones los hace sentir felices, primero tienen que expresarlo de forma oral para que a continuación se pongan de acuerdo dentro del equipo y decidir qué situación van a ilustrar, los niños comparten experiencias de su hogar y que los hace sentir bien pero se enfrentan a la dificultad de ponerse de acuerdo por lo que la docente y yo vamos regulando porque los niños quieren imponer su idea sin aceptar la de algún otro integrante,

también quieren acaparar la hoja, se les hace énfasis en que la actividad es por equipo, es en pocos equipos que todos se muestran conformes con los acuerdos y concluyen y en el resto, se observa un trabajo fragmentado.

Al compartir la información en la asamblea grupal, la educadora tiene que formular preguntas para mantener el interés ya que después de que expone el integrante de su equipo tienen dificultad para escuchar con atención pues la actividad se prolongó y su atención fue disminuyendo. Lo que la docente reconoció es que la va continuar implementando cuidando los tiempos pues aunque utilizó el semáforo para marcar inicio y fin de la estrategia, refiere que los niños están más acostumbrados a las actividades individuales, que no implique la expresión oral y de corta duración como lo muestra la imagen 10.



Imagen 10. Desarrollo de técnica de Mapa Conceptual

c) Rompecabezas. Esta técnica tuvo inconsistencias en su aplicación, fue un intento de sustituir las actividades individuales y privilegiar las actividades en equipo para involucrar más a algunos alumnos y se sientan implicados en metas en común, en varios grupos que se implementaron utilizaron literalmente el recurso didáctico del rompecabezas con la variante de que ahora en vez de construirlo de forma individual, se hizo en equipo, se les aclaró a las docentes que hay muchas posibilidades de aplicarlo en situaciones de aprendizaje (Imagen 11)



Imagen 11. Técnica rompecabezas implementada de forma incorrecta.

Una de ellas lo utilizó para analizar varios temas en un corto tiempo, les pidió investigaran de forma previa sobre varios temas relacionados con la contaminación. En el primer momento cada uno hablo sobre su investigación, cuando se combinaron los equipos, algunos compañeros de los equipos base no ofrecían la información inicial por lo que la maestra tuvo que dirigir las participaciones a través de preguntas para que se conocieran los temas de todos los equipos base, también observó que quienes no se animan a exponer frente a grupo, estuvieron más confiados de expresarlo dentro del equipo. Rescató que fue benéfica la técnica pues los tiempos en que se desarrolló la cantidad de temas fue adecuado y los alumnos se implicaron al reconocer que su participación era necesaria; considera además aplicarla de forma periódica y procurar la variedad de los integrantes para que se vayan acostumbrando a trabajar con distintos niños y apoyar a los niños que les cuesta trabajo expresarse de forma oral (Imagen 10).



Imagen 12. Técnica del Rompecabezas

d) *Lectura compartida*. Las docentes la utilizan con variantes, ya que en preescolar aún no está consolidado el proceso de la lectura, acercan a los niños a actos de lectura en la que los niños van rotando algún libro de la biblioteca del aula para que vayan creando historias a partir de las imágenes con la intención de que organicen sus ideas con orden lógico y coherencia y ofrecer modelos sobre el acto de leer como la direccionalidad al pasar las hojas o seguir el dedo en el texto, para hacer hipótesis de lo que creen que está escrito a partir de la imagen que observan, los cambios de entonación, la distinción entre hablar y leer entre otros.

e) *Saco de dudas*. Realizaron la adecuación de la técnica con apoyo de nueve tarjetas de colores para que los alumnos comiencen a formular más variedad de preguntas las cuales serán de forma oral, ya que son de nivel preescolar y con el discurso oral de la entrevista: ¿cuándo?, ¿quién?, ¿qué hace?, ¿cuántos?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?.

Estas fueron algunas de las estructuras simples de aprendizaje cooperativo; además que se realizaron en algunas sesiones de consejo técnico algunos juegos cooperativos como dinámicas al inicio de las sesiones como *la torre, el obstáculo, sillas musicales, mal heridos* entre otras.

Fue enriquecedor dar cuenta que algunas docentes se están atreviendo a hacer cambios en sus aulas, de implementar las estructuras cooperativas simples, de programar más discursos orales de forma sistemática, de promover ambientes con mayor participación de los alumnos, gracias a ellas, a su entusiasmo es como están compartiendo sus experiencias e invitando a las demás para que también generen ambientes de aula más inclusivos.

4.4. ¿Es posible la cooperatividad entre docentes?

Aprender juntos implica aprender a realizar actividades juntos y puede tener efectos profundos y significativos, es una idea que remontando la historia del hombre se puede confirmar ya que su naturaleza social lo ha orientado a crear y

generar aprendizajes; se obtienen beneficios entre pares, la diversidad nos enriquece. Esta idea así como el enfoque sociocultural de Vygotsky en relación a que el entorno social es determinante para apuntalar hacia la construcción de aprendizajes es lo que me llevó a contemplar una propuesta de intervención hacia la profesionalización docente privilegiando las interacciones que se establecen en el centro educativo.

Al considerar las teorías de aprendizaje insertas en los programas de estudio de la SEP debe existir una congruencia en relación a la profesionalización docente, así como se sugiere un enfoque por competencias para la vida, éstas no sólo deben promoverse en los alumnos sino también con los docentes. Una posibilidad es a través de los consejos técnicos escolares en los que las educadoras generan rutas de mejora de su centro a su vez que trabajan en su profesionalización.

La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados, como posibilidad de atender juntos en un aula inclusiva donde todos cooperan, ayudan a alcanzar una meta común.

El desarrollo de las unidades didácticas implica el análisis de agrupaciones del equipo docente, la forma en que se desarrolló la actividad, el tipo de interacciones y formas de participación, por lo que considere necesario como forma de evaluación, retomar algunos elementos de análisis de la cooperatividad que Pujolàs (2009) propone en la siguiente tabla donde los números indican la cantidad de docentes que respondieron ese indicador y S, A.V. Y N se refiere: Siempre, A Veces y Nunca.

ESTRUCTURA Y SEGMENTO DE LA ACTIVIDAD			
INDICADOR	S	A.V.	N
1. Cada docente trabaja sola sin fijarse en lo que trabajan las demás	1	10	2
2. La docente aprende lo que el coordinador le enseña	6	7	
3. El papel más relevante lo tienen las docentes, mientras realizan las actividades o resuelven problemas	8	3	2
4. La docente logra aprender si, y solo si las demás lo consiguen también	1	7	5
5. Si la docente tiene dudas, tiene la confianza de preguntar a la docente	9	3	

de lenguaje			
6. La docente consigue su objetivo de aprendizaje si, y solo sí, las demás no consiguen el suyo	1		11
7. La docente aprende lo que la doc. de lenguaje le enseña y contribuye a que lo aprendan también sus compañeras de equipo	6	7	
8. La doc. de lenguaje o una de las docentes realiza una actividad ajena, se realizan comentarios que no tienen que ver con los objetivos de aprendizaje		6	7
9. La doc. de lenguaje tiene un papel más relevante y las docentes adoptan un papel más secundario		6	7
10. Cada docente trabaja sola, compite con sus compañeras		8	5
11. Si la docente tiene dudas dispone del apoyo inmediato de sus compañeras	3	11	
12. La doc. de lenguaje se dirige a todo el grupo para explicar los contenidos y/o resolver dudas	10	3	
13. Las sesiones de las unidades didácticas se desarrollaron a través de técnicas cooperativas	13		
14. Las docentes tienen preferencias por integrarse con algunas compañeras y no con otras para conformar los equipos	5	8	
15. Las docentes forman pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de aprender	5	8	
16. La docente consigue su objetivo de aprendizaje independientemente de que las demás lo consigan	2	8	3
17. La docente aprende lo que la doc. de lenguaje le enseña, pero más que las demás o antes que ellas		7	6
18. Las unidades didácticas se diseñaron de forma expositiva	3	5	5
19. La doc. de lenguaje se dedica a resolver las dudas que van surgiendo en los equipos	11	2	
20. Hay momentos en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe o se demora		12	1

Tabla 10. Evaluación de estructura y segmento de la actividad de docentes

Fuente: Elaboración propia.

A. Estructura de la actividad.

Un elemento de análisis para evaluar si en un grupo de aprendizaje se promueve o limita la cooperación de sus participantes es la estructura de la actividad que se entiende como:

El conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persiga, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Pujolás, 2009, p. 10).

En el desarrollo de las sesiones de las dos unidades didácticas se observó una evolución de la estructura de la actividad en relación a la evaluación y observación que realice de las mismas, debo mencionar que no es tarea sencilla, y en las primeras dos sesiones ante mi nerviosismo no considere la importancia de la ubicación de las mesas y permití se realizara de forma libre, aunque también tenía la intención de observar el tipo de agrupaciones que ellas realizaban de forma libre, sin embargo, durante éstas, dominaron las actividades individuales, las compañeras a pesar que realizaron participaciones a nivel de gran grupo durante las asambleas, la estructura promovió el trabajo individualista, cada integrante se concretó en realizar las indicaciones y de forma mínima se daban intercambios comunicativos entre ellas. El rol que asumí tenía más protagonismo mi figura que el de las docentes pues al dirigir, coordinar y exponer ofrecí pocas oportunidades de participación, refería que fue una situación que analice y me llevó a evaluar el tipo de interacciones que establezco con ellas, en un rol de poder, de contar con 'más conocimientos' y ellas con un rol pasivo y a conveniencia, a espera de lo que el coordinador les pueda 'ofrecer' y es que reflexione que es el tipo de estructura que ha predominado durante muchos años de mi práctica docente, antes quizá por desconocimiento o comodidad, sin embargo, no me agradó y me propuse a modificar la estructura de las actividades, una estructura cooperativa que corresponde a una forma de organizar las participaciones de las docentes siguen al momento del desarrollo de una tarea específica.

B. Segmento de la actividad.

Los segmentos de una sesión de clase son de tres tipos: AP (Actividad protagonizada por el Profesor), AA (Actividad protagonizada por el alumno y TM (Tiempo Muerto).

Para realizar un análisis fue necesario conocer la opinión de mis compañeras lo que muestra que en la mayoría de las sesiones perciben que las actividades están

protagonizadas generalmente por ellas y quien coordina tiene un papel más secundario, unas docentes lograron percibir que el inicio de las sesiones tuvo más protagonismo que ellas, en cambio, la mayoría percibió que la dinámica de las actividades las fueron desarrollando ellas con mi acompañamiento.

Llama la atención que casi en su totalidad afirma que hubo espacios de tiempos muertos en los que el proceso de enseñanza se demora al comentar o analizar alguna situación específica y se salía del tema, o por la presencia de alguna persona ajena al grupo que se integraba para dar alguna información; sin embargo, voy a considerar la administración de los tiempos ya que es importante que sean aprovechados de forma eficiente en posteriores reuniones.

C. Grado de cooperatividad.

Valorar e identificar la cooperatividad en un equipo es tarea compleja, para ello, diseñé dos instrumentos de evaluación para las docentes, (Anexo 8) y se realizará el análisis de algunos factores referidos en el capítulo 3 que nos pueden dar cuenta de su eficacia en el desarrollo de la propuesta de intervención como se muestra en la tabla 9.

INDICADOR	0 SIN AVANCE	1 CIERTO AVANCE	2 AVANCE SIGNIFICATIVO	3 OBJETIVO LOGRADO
I. Organización del equipo		1	4	8
II. Participación de los integrantes y autonomía		1	4	8
III. Manejo de situaciones y toma de decisiones		1	7	5
IV. Distribución del trabajo		3	8	2
V. Uso del tiempo para el trabajo			10	3
VI. Interacción de los integrantes			6	7
VII. Evaluación del proceso y logro de la tarea		1	8	4

Tabla 9. Evaluación del grado de cooperatividad de docentes

Fuente: Elaboración propia.

1. Interdependencia positiva de finalidades

Un equipo que identifica propósitos bien definidos y entre las integrantes se apoyan para que todas aprendan y ayuden a que lo consigan, podríamos asegurar que se está logrando la interdependencia positiva.

Se implementó una dinámica para que amplíen su noción de interdependencia; ésta consistía en cruzar un obstáculo de una altura considerable por todas las integrantes sin tener contacto con él porque de lo contrario todas las integrantes regresarían al punto inicial además de recurrir a otra comunicación que no fuera oral, sin duda, resultó un reto para todas, se establecieron interacciones y apoyos entre sus miembros, el contacto físico entre ellas y el juego, se conjuntaron y facilitaron el que reconocieran la finalidad que sólo se lograría mientras todas se implicaran en la tarea. Algunos comentarios que compartieron fueron:

Tenía miedo, pensé que no iban a poder apoyarme para cruzar pero sabía que tenía que hacerlo porque de lo contrario, íbamos a perder todas (M_{GU}).

Como sabía que era la más alta, fue que tome la iniciativa para cruzar primero y poder apoyar a las demás (M_{DU}).

No tenía mucha confianza en que íbamos a poder hacerlo, pero cuando usted nos dijo que sí se podía fue que me animé (M_L).

Al realizar la retroalimentación lograron identificar que la interdependencia es un elemento que deben procurar en sus grupos porque además que todos se apoyan, se sienten bien de recibir ayuda quienes la necesitaban, identificaron sus diferencias por ejemplo en cuanto a su peso, talla y cualidades que consideraron como aspectos positivos para aportar algo al equipo.

Las compañeras se mostraron con más confianza entre ellas para otras situaciones:

Me siento tranquila que la M_{WE} me ofreciera su apoyo para hacer la planificación juntas, y a la vez, me da gusto saber que puedo contar con ella (M_{LA}).

Estos son algunos cambios que vale la pena reconocer pues considero que es buen comienzo de la conformación de un equipo cooperativo.

2. Interdependencia positiva de roles

En el cuestionario aplicado, refieren que en el ámbito escolar si bien no existe el trabajo competitivo, tienen pocas oportunidades para realimentar su práctica, prevalece el trabajo individualista y tienen pocas oportunidades de compartir experiencias, el trabajo en equipo se logra cuando se asignan comisiones asumen roles para realizar actividades complementarias como el huerto escolar o proyectos como el de convivencia escolar, diseñó el cambio, entre otros y la mayoría se implican en el proyecto y tienen roles bien definidos. La participación de las docentes puede percibirse en el espacio escolar, y rescato el comentario del intendente quien expresa su opinión:

Algunas maestras como que son confiadas en que hay otras que siempre van a sacar el trabajo, añade que le podría sugerir a la directora: que sea más observadora porque no todas se comprometen igual (Int).

En relación a las sesiones de las unidades didácticas, es necesaria la figura del mediador para garantizar la participación equitativa de todos los miembros del equipo, si bien, las técnicas cooperativas promueven que la mayoría participe y asuman un rol, es necesaria la mediación de quien coordina, para asegurar que todos se impliquen en la tarea, en un clima de respeto, y el reconocimiento de cada participación para enriquecer la calidad de las interacciones y la participación de todos dentro del equipo. Un aspecto que no le tome importancia y tuvo repercusiones, fue el de no vigilar en algunas sesiones la cantidad de integrantes para promover la interacción simultánea, hubo ocasiones en que los equipos fueron impares y alguno de sus integrantes quedó al margen de la actividad.

3. Interdependencia positiva de tareas

Se puede observar en el trabajo diario en la escuela que el equipo en general está bien configurado en la distribución de tareas, puede ser que lo asigne la directora o ellas de forma voluntaria o por sugerencias en función de las habilidades es que

se comprometen en la realización de tareas sin que ello implique repartir las actividades para que se desarrollen de forma segmentada, ya que la mayoría va observando el desempeño hacia el logro del proyecto en específico y van implicando, apoyando y animando a quienes puedan tener alguna dificultad.

Durante las unidades didácticas en las primeras sesiones percibí cierta implicación en las tareas de las docentes que en la primera etapa trabajaron las unidades, parecía que la experiencia era repetitiva, cuando reconocí que ellas contaban con más posibilidades de apoyar a sus compañeras, les asigne un rol de mayor compromiso y se mostraron como guías y facilitadoras en la consecución de tareas dentro de sus equipos apoyando a sus compañeras.

4. Participación igualitaria e Interacción simultánea

Las docentes se conforman en equipos de trabajo en algunos momentos de forma libre y en otros, de forma dirigida por quien coordina para procurar sean los más heterogéneos posibles. Se puede observar que cuando la organización es libre, muestran más confianza para establecer intercambios comunicativos en el que no sólo aportan ideas o comentarios sino que hasta llegan a bromear, sin embargo, cuando la temática implicaba un tema de discusión, al estar conformado por relaciones de amistad, las opiniones tienen un sesgo de subjetividad para evitar contradicciones se aceptan ideas sin cuestionarse a profundidad o se polarizan los puntos de vista en función de las relaciones de simpatía de sus integrantes, la dinámica es más libre y se percibe más disposición al compartir experiencias de su práctica y menos temor de recibir críticas o comentarios de parte de sus compañeras.

Cuando la organización es delimitada por quien coordina, los equipos se concentran en realizar la tarea, las aportaciones son escuchadas con respeto y se complementan las ideas, aunque se corre el riesgo que si no se encuentra el mediador, pueden aportar sólo lo necesario, en ocasiones se observaron tiempos en los que dentro del equipo estaban en silencio, al respecto una docente comenta:

No sé si porque desde un principio les dije que soy tímida, como que me quede con esa etiqueta y me subestiman, y ya ve que cuando participo, sus comentarios: ¡ay, pero si eres bien lista! (M_{GU}).

Esta situación evidencia que también en las docentes existen barreras para la participación y el aprendizaje, ya que un prejuicio limita que dentro de los equipos algún o algunos integrantes tengan la confianza de aportar sus conocimientos o experiencias.

Con las técnicas cooperativas se tiene la posibilidad de que la participación sea lo más igualitaria por lo que ya en asamblea o dentro de los mismos equipos se logró que todas las integrantes hicieran aportaciones, se intentó que no se polarizaran la participación por las integrantes que generalmente son quienes el resto del grupo las “deja u obliga” porque consideran tienen buenas habilidades comunicativas, en este esfuerzo, al mediar las participaciones escuche con atención las intervenciones de quienes menos lo hacen y se dio un reconocimiento, situación que invitó a su vez a que la mayoría tuviera la confianza de hacer comentarios que complementaban y enriquecían las sesiones, por ejemplo, unas educadoras refieren que lo que aprendieron de sus compañeras es

Tomar sus ideas porque ellas tienen más experiencia que yo (M_{GU}).

El compañerismo para compartir experiencias, estrategias y ajustes que ya hicieron por grado de las técnicas cooperativas (M_{WE}).

Un aspecto que consideré relevante es que al ser una escuela grande, el grupo de trabajo es muy diverso y amplio y no pueden faltar desacuerdos, porque es natural que en esta diversidad, no todas piensen u opinen igual, en algunas docentes esta situación la manifiestan en sus actitudes y lenguaje no verbal y tiene que ver con el reconocimiento que tenemos del otro, como algunas de ellas lo refieren:

Aprendí a ser tolerante. (M_{EF}, M_{LA}).

En este comentario, quiero puntualizar que la tolerancia no es conveniente ni suficiente, porque la situación les incomoda y tienen que aceptarla, sin en cambio, al reconocer la diversidad de las compañeras de trabajo, al valorar la diferencia, la aceptarían y respetarían llevando relaciones más enriquecidas. Son elementos de

análisis que están insertos en la dimensión valoral, y algunas compañeras experimentan el rechazo dentro de la institución, lo describiré en una situación que una compañera externó de forma individual.

En la ocasión que las educadoras nos organizamos por grado, teníamos la consigna de diseñar situaciones de aprendizaje para el diagnóstico inicial, nos reunimos, participamos y aportamos todas, pero noté que en particular mis ideas y las de la M_{YA} como que no eran tomadas en cuenta, me sentía un poco ignorada, pero como ellas eran quienes tienen más experiencia, la mayoría de sus ideas fueron las que quedaron (M_{GU}).

Al reconocer que una competencia considera los conocimientos, actitudes y valores puedo observar que es un proceso que se va construyendo de forma gradual, las educadoras están adquiriendo nuevos conocimientos en relación a las inclusión y se encuentran en el esfuerzo de integrarlas en actitudes y prácticas incluyentes, a lo que se le invitó a través del diálogo entre las maestras del grado que reconozcan que aún prevalecen ciertas actitudes de rechazo o exclusión entre compañeras con la intención que el trabajo del equipo sea más igualitario e incluyente.

5. Dominio de las habilidades sociales básicas

Las habilidades sociales tienen estrecha relación con las habilidades comunicativas, en los equipos tuvieron la posibilidad de participar y exponer experiencias, en especial, de las compañeras que recién se integraron a éste jardín tuvieron necesidad de compartir sus ideas, sin embargo, se tiene que promover que todas participen porque en algunos segmentos de las actividades, algunas aportaciones son más tomadas en cuenta que otras; procuré que a través de preguntas bien dirigidas a las maestras que requieren de apoyo, recuperar ideas para analizarlas y a su vez, reconocer el valor de sus aportaciones con la intención de animarlas a que lo continúen haciendo, en particular con M_{LA}, M_{GU} y M_{YA}, se les cuestiona y el resto del equipo las escucha con atención, complementan y también las animan a que se expresen pues sólo de esta forma pueden saber sus preocupaciones, ideas, temores y experiencias así como áreas de oportunidad.

Un aspecto que pude percibir al estar organizadas en equipo, es que muestran más disposición y confianza por compartir sus experiencias e inquietudes, sin temor a que sean criticadas, refieren además que si comparten algún temor es porque saben que van a recibir apoyo o recomendaciones de sus compañeras quienes se muestran dispuestas (unas más que otras) a aportar opciones de mejora, al ser escuchadas por mi parte, recurro al reconocimiento de algunas aportaciones que surgen dentro de los equipos y al compartirlas al resto, reconocen que su participación fue importante.

Una acción que consideré desde un inicio de la propuesta fue la de utilizar el beso para el saludo y despedida de cada una de ellas, confieso que me costó trabajo, pues no es una práctica que acostumbro en las escuelas donde trabajo, pero en mi intento de tener un mayor acercamiento y relación de confianza con ellas observé que tuvo ciertos beneficios, pues percibo que este pequeño gesto estrechó la relación con ellas, antes me sentía como ajena en la escuela, pues al asistir sólo una vez a la semana algunas de ellas compartían que no me sentían como parte de su escuela al no participar en la totalidad de sus actividades y ahora tanto la comunicación como las interacciones que mantengo las percibo que son de más confianza en ambas direcciones.

Otro cambio que considero de relevancia es que en este proceso percibía incongruencias en relación a mis habilidades comunicativas, con anterioridad prevalecía un diálogo vacío, con una pobre retroalimentación en la que mi mayor preocupación era de escucharlas para aportar una idea u ofrecer algún apoyo, actualmente veo que la mayoría tienen la confianza de acercarse, pedir apoyo, resolver una duda, compartir experiencia de las técnicas cooperativas que realizan en sus aulas, mi actitud se ha modificado, me esfuerzo por escucharlas sin hacer interrupciones, sin aportarles algo que no sea solicitado, de reformular preguntas para que entre ambas construyamos ideas, mi rol de 'especialista' se está desvaneciendo, me perciben como una compañera más de la escuela y reconozco que el vínculo que se está construyendo, se fortalece poco a poco.

6. Autoevaluación como equipo

En relación con este factor, dentro de las unidades didácticas no se realizó una autoevaluación dado que la distribución de las integrantes fue diferente en algunas sesiones para que tuvieran la posibilidad de trabajar con todas. Puedo rescatar que en la última sesión con la técnica del saco de dudas y al reconocer la participación de cada equipo, noté entusiasmo de los equipos por tratar de 'ganar puntos', lo que generó mayor participación de todas en una situación de evaluación.

Cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y se 'abren' a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en la turbulencia e los cambios y las innovaciones (...) cooperan para aprender, y al mismo tiempo, aprenden a cooperar (Melero, 2002 p. 38).

Debo mencionar que como equipo de trabajo, las integrantes de la escuela las identifican en la zona escolar como docentes con altas expectativas hacia el trabajo, profesionales con disposición y voluntad por mejorar sus prácticas, manifiestan entusiasmo por lo que debo reconocer que este factor se ha configurado desde unos años atrás en función de la misión y visión que tiene la institución.



Imagen 14. Integrantes del Jardín de Niños Ramón López Rayón

A partir de la evaluación de la cooperatividad de Anijovich (2012) las docentes expresan los aprendizajes que lograron y los beneficios cuando las actividades se realizan en equipo y cooperando a diferencia de las actividades individuales.

1. ¿QUÉ APRENDÍ SOLA?	
D	<i>Que debo reconocer mi estilo de enseñanza y aprendizaje para poder ayudar a mis compañeras, reconocer sus habilidades, aptitudes y actitudes</i>
MEF	<i>A escuchar, a proponer y apoyar a mis compañeras, A comprender los procesos que mis compañeras han trabajado para disminuir BAPS y algunas técnicas que me pueden apoyar en mi área de especialidad</i>
M _W	<i>Las actividades cooperativas que se pueden realizar con los niños en el aula</i>
M _L	<i>A mejorar mi práctica docente, a no ser tan permisiva con mis alumnos, a tener seguridad en lo que hago, a dirigirme con los padres de familia de forma respetuosa, a ser paciente, puntual, ordenada.</i>
M _R	<i>A ser más observadora para detectar BAPS y poder disminuirlas</i>
M _M	<i>Organizarme, compartir la información (mis saberes)</i>
M _Y	<i>A buscar estrategias y a través de las experiencias como resolver algunas situaciones que se me presentan</i>
M _{Gu}	<i>Fui dándome cuenta en lo que soy buena, en lo que necesito mejorar, con lo que se comenta voy investigando más para mejorar</i>
M _D	<i>A diferenciar los tipos de disciplina docente, llevar a cabo las técnicas cooperativas en el grupo</i>
M _S	<i>A tomar en cuenta las necesidades y dificultades de los niños</i>
M _V	<i>A buscar en la web videos de aprendizaje cooperativo</i>
M _G	<i>Tomar decisiones, ser autónoma, investigar, organizarme un poco</i>
M _V	<i>Juegos para compartir en equipo para llevarlos a cabo en mi grupo</i>
E	<i>Segmento de la actividad debo limitar mi participación y que sean ellas las protagónicas de su aprendizaje, Disminuir las actividades expositivas, escuchar con atención e interrumpir menos</i>

2. ¿QUÉ APRENDÍ CON MIS COMPAÑERAS?	
D	<i>Se está consolidando un equipo de trabajo</i>
MEF	<i>A realizar un trabajo colaborativo, conocer sus opiniones y mejorar nuestro trabajo Ofrecer sugerencias dentro de mi área o labor en la institución</i>
M _W	<i>Las diferentes formas de pensar, puntos de vista de mis compañeras Propuestas de técnicas cooperativas que han implementado con sus ajustes</i>
M _L	<i>A ser más clara con las instrucciones que doy, a planear, a leer para saber donde surgen los contenidos de una planeación docente</i>
M _R	<i>A mejorar la planeación y los aspectos que se deben tomar en cuenta en el plan, la manera de evaluar y hacer las rúbricas Organizar las actividades con padres de familia y crear la ruta de mejora de la escuela</i>
M _M	<i>Escuchar, compartir</i>
M _Y	<i>De su organización, lo administrativo, forma de planear que considero es lo que me está costando trabajo</i>
M _G	<i>Algunos aspectos y elementos que debemos trabajar que yo no tenía claro, a compartir lo que sentimos y sabemos</i>
M _D	<i>El compartir las formas de trabajo o de cómo lo han implementado</i>
M _S	<i>A respetar sus puntos de vista y opiniones para llegar a un objetivo o fin común</i>
M _V	<i>Las técnicas de aprendizaje cooperativo</i>
M _G	<i>Elaboración de planeación, intercambio de técnicas cooperativas, formas de evaluación</i>
M _V	<i>Que se pudieron compartir experiencias y de ahí retomar las que me sean funcionales.</i>

	<i>El trabajo colaborativo se puede sacar mejor el trabajo entre todas y obtener un excelente resultado</i>
E	<i>El desarrollo de las técnicas cooperativas, su pertinencia y alcance en preescolar, todas tenemos buenas practicas e enseñanza y es bueno el reconocimiento del otro para abrir canales de diálogo y enriquecer el aprendizaje cooperativo</i>

3. ¿QUÉ APRENDÍ DE MIS COMPAÑERAS?	
D	<i>Tienen disposición para el trabajo institucional</i>
MEF	<i>A ser tolerante, conocer sus opiniones y su trabajo Conocer la manera de organizarse de forma institucional</i>
M _W	<i>El compañerismo para compartir sus experiencias, las estrategias y ajustes de las técnicas cooperativas que proponen por grado</i>
M _L	<i>A ser tolerante con mis alumnos, a cantar, perder el miedo, hablar fuerte y con claridad, tener orden en mis actividades, a ir a cursos de actualización docente, a mejorar la presentación de mis documentos</i>
M _R	<i>A tomar en cuenta de sus experiencias de trabajo y de los materiales de trabajo para innovar</i>
M _M	<i>Planear, rúbricas, trabajo colegiado</i>
M _Y	<i>El apoyo y las opiniones, que dan propuestas y sugerencias para mejorar el trabajo y que cuando se trata de trabajo colaborativo son muy organizadas</i>
M _G	<i>Tomo sus experiencias ya que tienen más que yo y puedo aprender de ello</i>
M _D	<i>El intercambiar sus estrategias y los resultados que han tenido con su grupo</i>
M _S	<i>A ser un poco más organizada, a jerarquizar y priorizar mis actividades Entregar en tiempo y forma las actividades solicitadas</i>
M _V	<i>Tips para aplicar las técnicas</i>
M _G	<i>Estrategias, formas de trabajo, organización</i>
M _V	<i>Saber escucharlas, llegar a tomar acuerdos en equipo, compartir experiencias</i>
E	<i>La diversidad de las docentes en experiencia, conocimientos, competencias enriquece el trabajo Es necesario el reconocimiento del otro, más que la tolerancia para facilitar el aprendizaje cooperativo entre maestras Usan de forma indistinta los términos aprendizaje cooperativo y colaborativo Es un equipo con excelente disposición para el trabajo Algunas actitudes entre compañeras tienden a excluir a otras</i>

Tabla 10. Cooperatividad en un equipo de trabajo

Fuente: Diseño propio con información de Anijovich

A través del ejercicio reflexivo de responder estas tres preguntas dan cuenta de la importancia de seguir aprendiendo de forma cooperativa, no sólo de trabajar colaborativamente, sino de asumir un actitud diferente hacia su trabajo, su interacción entre docentes para mejora del clima laboral y reconocen que esto no se logra de forma individual, aceptan que como los alumnos, necesitan unas de otras para aprender y apoyarse mutuamente, descubrieron fortalezas en las competencias docentes de algunas compañeras y se alentaron.

4.5. Formación y desarrollo profesional docente ante el desafío de la Inclusión

El proceso de mejora en la práctica docente como lo refiere Fierro (2012), exige que el maestro sea protagonista activo de las disposiciones orientadas a mejorar la calidad de la educación. Las posibilidades de un cambio educativo que promueva un camino hacia la Inclusión; el atender las diferencias implica una evaluación para identificar barreras que inciden en el logro de la participación y el aprendizaje de nuestros alumnos para orientar en la implementación de medidas innovadoras en las aulas.

La propuesta de intervención con mis compañeras permitió hacer un alto para la reflexión de nuestro trabajo, una deconstrucción de nuestra identidad docente considerada en todas sus dimensiones tanto social, personal, interpersonal, didáctica social, valoral e institucional derivado de compartir experiencias respecto a los factores que han contribuido a mejorar nuestras prácticas de enseñanza, a la necesidad de formación continua por los cambiantes entornos laborales y sociales respecto a las reformas educativas, a las exigencias de la evaluación del desempeño profesional docente, a las políticas educativas inclusivas y la necesidad de conformar una escuela menos excluyente y más cooperativa entre sus integrantes.

Es por ello la importancia de fortalecer nuestras competencias docentes, que tiene grandes implicaciones; el reto de reconocer y apreciar la diversidad del grupo, reestructurar nuestras prácticas para el aprendizaje de competencias para la vida donde la enseñanza está centrada en el logro y aprendizaje de todos los alumnos, obligándonos a buscar y seleccionar opciones de mediación pedagógica con apoyo de nuestros colegas, compartir recursos e implicarnos en un proceso continuo de investigación-acción de nuestra acción didáctica, con actitud investigadora y propositiva para observar, analizar, actuar y evaluar en un continuo hacia prácticas incluyentes

El desafío y a su vez, compromiso que asumí en mi proceso de profesionalización al realizar los estudios de posgrado en educación inclusiva demandan una postura ética, una deconstrucción de mi sistema de pensamientos con un compromiso social de tal relevancia que trascienda en los espacios de mi práctica laboral en el servicio de apoyo a la educación regular en el nivel de preescolar por lo que en consonancia con el fortalecimiento de competencias docentes, me sumo con mis compañeras del jardín de niños en este reto; a manera de cierre del capítulo, conjunto algunas ideas que se construyeron durante el proceso de investigación-acción.

4.5.1. Las competencias docentes para asumir el cuidado del otro.

El rol docente tiene que asumir muchos compromisos en el sentido que como profesionales de la educación no contamos con un código de ética como en otras profesiones, sin embargo, al admitir una responsabilidad social y moral, implica una valoración de nuestras prácticas en la atención a la diversidad y la inclusión de quienes se encuentran en situación más vulnerable a su vez, de un reconocimiento de nuestras propias prácticas de exclusión para vivir el reconocimiento del otro.

Es necesario aceptar la existencia de un '*nosotros*' y un '*otro*' que la cultura de nuestra sociedad se ha encargado distinguir, el nosotros en el que se podría ubicar a la mayoría considerada como 'normal' y los otros, que en una dualidad consistiría la parte opuesta y queda al margen por considerarse minoría, vulnerable, invisible, ajeno, pero que nos altera, nos afecta, y nos lleva a asumir una postura: ya sea de abandono o de cuidado.

En mi encuentro y relación con el *otro*, me cuestiono ¿y quién es el otro?, Larrosa (1997) lo refiere

Se trata de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, e nuestra buena socialización o de nuestra normalidad (Larrosa, 1997, p. 12).

El otro al mirarme, me cuestiona sobre las creencias que he construido para clasificarlo, etiquetarlo, excluirlo del sistema escolar y protegerme de su presencia incómoda. Los mayores aprendizajes que he identificado en este proceso de formación es precisamente el de adoptar una visión esencial hacia el cuidado del otro, ese otro que durante años creí 'apoyar' o era el motivo y protagonista de mi quehacer docente y que por algunas circunstancias se tornó débil, casi invisible, y que de nueva cuenta retorna y me altera, me demanda un desafío, un cambio de mirada hacia él y hacia mí en un encuentro y también desencuentro del sistema de creencias que ya tenía configuradas y quizá anquilosadas.

Al prestar atención a mi interacción con el otro, desde mi función como docente de comunicación en el que considero a la interacción y el diálogo como elementos esenciales para el intercambio de miradas, es donde me enfrento a unos rostros que me demandan, exigen y a su vez, me buscan, me cuestionan, me alteran sobre mis prácticas y discursos inclusivos y a su vez, me invitan a asumir de forma consciente y voluntaria la responsabilidad de comprometerme en su cuidado.

Entonces, el otro en mi campo laboral es el alumno, sus padres o mis compañeras de trabajo, alcanzo a discernir que no se requiere de 'darles la voz', pues al eliminar la postura de poder en mi rol de docente, reconozco que no tengo ninguna autoridad para 'dar voz', y al reconocer el valor de cada persona como tal, me corresponde 'escuchar al otro' estar abierta a la contingencia; acepto que mis creencias y formación como docente de lenguaje contaban con una postura simulada, que sólo pronunciaba pero tenía poca congruencia con mi sistema de valores y admito que lo practicaba de forma distorsionada, suponía que los escuchaba, sin embargo, hay mucho por hacer las cosas de una manera mejor y diferente.

En mi relación con los alumnos, por el hecho de su corta edad o por enfrentar BAPS, confieso que asumía actitudes de benevolencia, de discriminación positiva, incluso de sobreprotección que más que un apoyo, resultaba que yo también era una barrera; asumo que debo reconocer y darle valor como persona, respetarlo, escucharlo, estar abierta a lo incierto sin preocuparme por lo que le pudiera

responder y además, vigilar y promover que su participación sea plena en la interacción que establezca con sus pares.

Respecto con los padres, la escucha atenta y el diálogo efectivo debe ser mi prioridad, acompañarlos en la identificación de las BAPS que enfrenta su hijo para coordinar acciones en la disminución de las mismas, mostrar apertura, despreocuparme por ofrecer consejos no solicitados, limitar mis juicios de valor respecto al estilo de crianza que tienen para con su hijo, acompañarlos para privilegiar ambientes enriquecidos de diálogo y convivencia en diferentes contextos para que desarrolle su competencia comunicativa, ofrecer opciones reales y funcionales de comunicación para su participación plena.

En lo que se refiere a la relación con mis compañeras de trabajo, es donde radica la propuesta de intervención porque considero que se han identificado barreras didácticas que limitan la inclusión real de los alumnos en situación de riesgo y como docentes tenemos un amplio margen de intervención relacionados con el fortalecimiento de las competencias docentes. Es este aspecto es donde intenté buscar un vínculo entre las demandas que la sociedad y la política educativa desde el enfoque empresarial puedan comulgar en un punto común con la de configurar una deconstrucción del quehacer y desarrollo profesional docente a fin de disminuir las barreras que excluyen a esos otros y que el sistema por muchos años ha olvidado, rescato algunas barreras en mis prácticas:

Discurso excluyente. Una de las principales barreras que reconoce Melero (2008), es la etiquetación, y una práctica continua es la de clasificar a través de prejuicios, en este tenor, en mi discurso se repetía: */con sólo 5 a 10 minutos que entre a observar en el aula puedo identificar las prácticas de enseñanza de la maestra/*, y por lo general era para evidenciar aspectos negativos y poco hacía para apoyarle o compartirle opciones de mejora.

Actitudes excluyentes. En este aspecto, el hecho de pertenecer a un servicio de apoyo me otorgaba cierto estatus de poder, en relación a mi perfil profesional además de la percepción económica que por las funciones que desempeño es

mayor al de las educadoras, así como mi asistencia itinerante de forma semanal a la institución establecía una barrera que limita un trabajo coordinado, pero la gravedad no radica en estos factores, sino en la actitud que estuve asumiendo por algunos años en mi relación con las compañeras, era distante, de soberbia y a su vez, limitada. Al reconocer la diversidad y el valor de las personas, la necesidad de ir conformando una comunidad de aprendizaje, identifiqué que me debo sumar a un proyecto de mejora institucional en el que no se me otorgan cargos ya que soy un miembro más del equipo y que debe aportar sus saberes para transitar hacia una escuela inclusiva.

He mostrado más atención a mis prácticas y discursos excluyentes, y afirmo que no es tarea fácil, sin embargo, estoy en el proceso de aprendizaje y mejora, de asumir acciones en el cuidado del otro, pequeñas quizá, pero significativas como escuchar de forma atenta, mantener el contacto visual, disminuir el uso del teléfono celular cuando interactúo cara a cara con la docente, interrumpir menos, evitar monólogos, llegar a acuerdos y darles seguimiento puntual, mostrar más interés por las necesidades de su grupo, evitar imponer o dar soluciones o estrategias, sino acordar entre ambas las mejores opciones para la mejora e incluso pedir apoyo de otras compañeras, apreciar sus aportaciones, leer y enriquecer mi formación docente para ofrecer opciones metodológicas acordes a la atención a la diversidad.

Es el viaje del aprendizaje que incluye, no puede ser de otro modo, la alegría y el dolor, la pérdida y el descubrimiento, la melancolía por lo que ha quedado en el pasado y la expectativa de lo que guarda como promesa el mañana y que se va tejiendo en cada instante del presente (Sklair, 2008. p. 40).

Al asumir que la profesionalización sugiere la construcción de competencias docentes y que éstas no solo están conformadas por conocimientos y habilidades sino también de actitudes y valores es como ahora si muestro convicción por fortalecer no sólo mis competencias sino acompañar para enriquecer las de mis compañeras docentes en el que seré un integrante más que participa en una comunidad de aprendizaje que trabaja y se implica de forma cooperativa para disminuir las barreras que limitan la plena inclusión de todos sus alumnos.

4.5.2. Reflexiones y logros de la propuesta de intervención

Las docentes reconocen la trascendencia de su labor docente, identifican que hay opciones que requieren mayor atención, por ejemplo, las educadoras que tienen un primer acercamiento con alumnos que enfrentan BAPS asumen deben dar énfasis en conocer las características y formas de promover el aprendizaje en alumnos en situación de riesgo por alguna discapacidad, un ambiente familiar desfavorable y otra barrera que pueda presentarse. Además que refieren la necesidad de implementar las técnicas cooperativas para ir conformando aulas inclusivas listas y hospitalarias para el momento que algún alumno pueda estar en situación vulnerable.

Existe una necesidad de formación continua para poder fortalecer sus competencias y respondan a las necesidades actuales de los alumnos y acordes con los principios pedagógicos que plantea el currículum; al respecto, una acción inmediata como respuesta a esta necesidad fue el de buscar opciones de formación relacionadas con temas educativos actuales.

Descubren que las dimensiones en la práctica docente (personal, interpersonal, didáctica social, valoral e institucional) son muy amplias y reconocen que se conforman en este complejo sistema e inciden de forma directa para favorecer o limitar el funcionamiento de la comunidad educativa. Reconocen la importancia de la dimensión personal, lograron reconocerse como seres históricos y la relación que le imprime su vida personal a la vida profesional por lo que consideran debe existir un equilibrio y congruencia entre ambas, respecto a la dimensión didáctica, asumen que las prácticas de enseñanza que promueven para el logro de aprendizajes deben enriquecerse para responder a las diversidad de sus alumnos así como perciben la necesidad de compartir sus experiencias del aula con sus compañeras de grado para realizar ajustes y mejoras; en último lugar, ubican a la dimensión social, ya que refieren tienen poco margen de intervención en relación a las políticas educativas que se dictan sin embargo, aceptan la trascendencia e impacto que tiene el implicar a los padres de la comunidad para hacer mejoras en la institución.

Identifican el estilo de disciplina que ejercen en el aula y como éste favorece o limita la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Aceptan que en su práctica prepondera una en específico y reconocen la influencia de la misma en el logro de los aprendizajes. Concluyen que la más recomendable es la disciplina democrática, sin embargo, a algunas se les dificulta asumirla ya que ellas mismas vivieron durante muchos años bajo una disciplina autoritaria y aceptan que la relación con sus alumnos debe ser diferente para no convertirse en una barrera que limite la participación y comunicación porque muestren temor o desconfianza en la interacción.

Requieren innovar sus prácticas de enseñanza a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo para asegurar la participación de todos sus alumnos, en el acompañamiento que se realiza en las aulas, las maestras tuvieron preferencias por implementar por algunas por los beneficios que observaron, tales como lápices al centro, saco de dudas, rompecabezas, lectura compartida. Se comprometen a implementarlas de forma continua y con propósitos bien definidos para lograr mayor impacto, al respecto, me sumo a realizar acompañamiento en sus aulas para a su vez, valorar la calidad de las interacciones, el grado de cooperatividad y habilidades comunicativas de los alumnos.

Concluyo con la aportación de una docente:

La educación inclusiva sugiere un cambio importante no sólo de términos ya que en la Integración se referían a alumnos con N.E.E. y era muy simple reconocer que las dificultades eran del niño, sin embargo, con la educación inclusiva al identificar que existen BAPS la situación da un giro y el proceso de identificación implica una mirada a nuestra práctica docente y al contexto del alumno, el maestro es un agente que puede favorecer el aprendizaje, pero también convertirse en barrera (M_{RO}).

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de investigación- acción permite resignificar la práctica y propuesta de intervención en un ejercicio reflexivo de revisión de la problematización, los propósitos educativos y el supuesto de intervención para considerar los logros de los mismos, las barreras que permanecieron y la propuesta para la deconstrucción de mi labor docente con una mirada inclusiva.

Las educadoras detectaron algunas barreras didácticas que limitaban la participación y el aprendizaje de sus alumnos, en un ejercicio reflexivo se comprometieron a modificar algunas prácticas, un logro importante es que identificaron que las BAPS no son inherentes del alumno y que tienen gran compromiso de identificar en los contextos y en sus prácticas para ofrecer opciones de aprendizaje para todos sus alumnos, a su vez, perciben que la USAER sólo es un servicio de apoyo temporal por lo que deben generar espacios de comunicación en colegiado (no multidisciplinario) para conformar un equipo cooperativo para compartir dispositivos de aprendizaje que han tenido impacto en sus prácticas para la disminución de barreras que enfrentan en sus aulas. Percibo humildad y honestidad en el ejercicio de evaluar sus prácticas, situación que favorece para generar propuestas de mejora en el colectivo docente.

Se diseñaron unidades didácticas para analizar generalidades del aprendizaje cooperativo como propuesta y las estructuras cooperativas para implementar en sus aulas, un área de oportunidad que contemplé fue la parte técnica relacionada a que lograran identificar los propósitos específicos de cada técnica y los ajustes que se requieren para poder implementarlos en el nivel de preescolar, esta reestructuración obedece a los resultados e incidencias en la aplicación de las mismas dentro de sus grupos y a que su aplicación en las aulas se realizó de forma limitada, solo con algunas educadoras.

Otro aspecto que se retomó fue la aplicación sistemática de todas las técnicas cooperativas simples (con sus ajustes para el nivel preescolar) mediante el acompañamiento para incorporarlas en la planificación didáctica de todas las

docentes de forma permanente en el ciclo escolar con la intención evaluar el impacto de las mismas e identificar logros en la cooperatividad y calidad de interacciones de los alumnos y hacer un análisis si a través de su implementación se construyen aulas inclusivas que favorecen la participación y aprendizaje de todos los niños.

El ejercicio de evaluación es un proceso complejo que tiene sesgos de subjetividad, sin embargo, a través de la observación del desempeño y algunos indicadores de las competencias docentes, se aprecian logros en las educadoras a nivel conceptual, procedimental y actitudinal; en relación a los conocimientos que adquirieron:

Tienen una conceptualización en cuanto a las competencias docentes, los modelos de atención a la diversidad, las dimensiones de la práctica educativa, estilos de disciplina, aprendizaje cooperativo, habilidades dialógicas, reconocen logros, dificultades y efectos de su práctica docente en el aprendizaje de los alumnos así como algunas acciones para generar en el aula y en la escuela un clima de confianza a través del diálogo y el respeto entre los niños.

Algunos de ellos trascendieron al nivel procedimental como las técnicas cooperativas y discursos orales que se implementaron en algunas aulas, al identificar los ámbitos de su intervención didáctica en los que tienen mayor dominio y los que requieren mejora; la mayoría procuró establecer relaciones más afectivas y respetuosas en la interacción entre docentes y con los alumnos: manifestando interés por lo que piensan, expresan y hacen; procurando la participación especialmente de quienes menos lo hacían.

En cuanto al aspecto actitudinal, se observan logros en cuanto a la disposición para el trabajo colegiado entre compañeras, la apertura de la mayoría para compartir experiencias de su labor, para el análisis y reflexión con la intención de mejorar sus prácticas en atención a la diversidad así como una mayor implicación para lograr metas compartidas y apoyarse mutuamente, se percibe que la calidad de las interacciones mejoraron en aspectos profesionales, la comunicación es

más abierta, comparten recursos bibliográficos y didácticos, refieren sentir la confianza para pedir apoyo de sus compañeras.

Retomando el supuesto de intervención: “Al fortalecer las competencias docentes a través del aprendizaje cooperativo entre colegas mediante el ejercicio reflexivo de su práctica y la implementación de técnicas cooperativas en el aula, se disminuyen las barreras didácticas para el logro del aprendizaje, la presencia y la participación de los alumnos de preescolar”

Es un supuesto de gran amplitud, queda inconclusa la segunda parte que consiste en evaluar de forma sistemática si en el contexto escolar se disminuyeron las BAPS en el logro de los aprendizajes, sin embargo, las educadoras identificaron mayor participación de los alumnos que enfrentan BAPS en los juegos y actividades.

Los propósitos de la intervención se enfatizaron en el fortalecimiento de las competencias docentes y el tiempo destinado básicamente fue para el desarrollo de la propuesta de asesoría con las educadoras, al respecto del supuesto y como se consideró en la revisión del logro de los propósitos, se puede apreciar mediante los instrumentos de evaluación de las sesiones y de la cooperación entre docentes, así como de la observación y entrevistas con algunas compañeras, un progreso en las competencias profesionales, al conformar y continuar con prácticas del aprendizaje cooperativo, la disposición para construir interdependencias positivas de tareas y finalidades que ya trascendió en su centro educativo, el reconocimiento de la diversidad y grupos heterogéneos como posibilidad para apoyarse entre ellas para el logro de la participación y aprendizaje de todos sus alumnos, la aceptación de que sus prácticas pueden convertirse en barreras didácticas, la complejidad de las dimensiones de su práctica docente y el compromiso que ello implica.

El aprendizaje que logré identificar que la mayoría construyó es el de la reflexión sobre su práctica, el reconocimiento de áreas de mejora sobre sus discursos y actitudes de exclusión y el compromiso que asumen con acciones inmediatas que

van configurando una práctica docente más atenta a la promoción de prácticas inclusivas.

No cabe la menor duda que hay mucho por hacer, pues las barreras no se eliminaron totalmente, los resultados de la intervención los puedo resumir en algunos aspectos:

El proceso de mejora en la práctica de las docentes ofreció la deconstrucción de mi sistema de pensamientos con un compromiso social al identificarme como mediadora que puede promover u obstaculizar el aprendizaje cooperativo con mis compañeras.

La cultura investigadora del docente debe convertirse en una realidad para la mejora continua de las instituciones en donde toda la comunidad educativa se comprometa en la conformación de escuelas inclusivas.

Es necesario trabajar en colegiado para evaluar e identificar barreras que inciden en el aprendizaje y a participación de los alumnos, diseñar planes de mejora e implicarnos para disminuir o eliminarlas con propuestas de mediación pertinentes.

Al asumir una postura ética será posible reconocer y atender las diferencias de los alumnos como un valor y no como una limitación.

La formación docente es un proceso continuo, al conformarse equipos cooperativos, es posible fortalecer las competencias según los requerimientos del Servicio Profesional Docente.

A su vez, adquiero varios compromisos:

Disminuir mis discursos y prácticas excluyentes para establecer una postura coherente.

Centrar mi atención en la identificación de BAPS, reconocer la importancia de la asesoría, orientación y acompañamiento al docente como investigador-actor para mejorar sus prácticas de enseñanza inclusivas

Incorporar las categorías de aprendizaje cooperativo, discursos orales, habilidades dialógicas, estructuras cooperativas en los aspectos teóricos y reflejarse en la

planificación docente como elementos indispensables de mediación del aprendizaje.

En mi práctica laboral identifico que el trabajo entre docentes requiere de la responsabilidad y compromiso de todos sus integrantes, situación que se comienza a promover en la institución a través de varias acciones dentro de la ruta de mejora así como de la propuesta del aprendizaje cooperativo que pretendo trascienda no como un proyecto de un ciclo escolar, sino como el pretexto para constituir una escuela inclusiva.

El aprendizaje cooperativo como alternativa novedosa para la atención a la diversidad, es necesaria para resolver las exigencias educativas de la sociedad actual pues le otorga voz y participación a los alumnos en su proceso de aprendizaje escolar y favorece el desarrollo de las potencialidades de quien aprende. Logra la interacción entre los alumnos de forma cooperativa además de favorecer el desarrollo cognitivo y socio-afectivo.

Cuando tuve un primer acercamiento con el término de educación inclusiva hace ya algunos años, quien se refería al mismo dejó un recuerdo que rescato en este momento; *“la inclusión es posible, pero es un proyecto colectivo y ambicioso que en México como en otros países nos llevará mucho tiempo para incorporarlo como una práctica, pero no debemos desesperar, a nosotros nos corresponde iniciarlo y generar las condiciones para que se vaya consolidando”*. Esto lo retomo en el sentido que en el diseño de mi propuesta de intervención considere el desarrollo de competencias contrahegemónicas en las docentes en congruencia de la conformación de una postura crítica de nuestro quehacer, sin embargo, reconozco que mi pretensión fue ambiciosa, creo que es el comienzo en el que apenas se abonó una pequeña semilla para la deconstrucción hacia prácticas más incluyentes, para asumir una responsabilidad con los alumnos en situación de riesgo y mejora de su práctica en atención a la diversidad, pero aún queda mucho por hacer.

La incompletud se revela como potencialidad y no como defecto o equivocación, se nos muestra como algo profundamente vinculado a lo humano (Sklair, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión?. La diversidad como valor*. Perú. Ministerio de Educación.
- Anelice, R. (2005). *Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro*. Polis [En línea]. 11 | Publicado el 19 de agosto 2015, URL : <http://polis.Revues.org/5853> ; DOI : 10, 4000/ polis. 5853.
- Anijovich, R, Malbergier, M y Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza a la diversidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, P. (1999). *Atención a la diversidad desde la programación de aula*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, No. 36
- Arnaiz, P. (1999). *Currículum y atención a la diversidad*. España: Amarú.
- Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Universidad de Murcia.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Bartolomé, M. (2000). *Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural*. Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 2.
- Barrio, J. (2008). *Hacia una Educación inclusiva para todos*. Madrid: Revista Complutense de Educación.
- Booth, T, Ainscow, M y Kingston, D. (2006). *INDEX para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE
- Bolívar, Antonio, *Equidad educativa y teorías de la justicia*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2005, No. 3.

Burad, B. (2010). *Alteridad sorda*. Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial Asignatura Ética y Formación profesional.

Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Argentina: Noveduc.

Derridá, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Francia: Trota.

Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Colombia: Revista iberoamericana de Educación No. 29.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.

Echeita, G. (2007). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*. España: 7as. Jornadas Técnicas de AAPS.

Echeita, G. (2004). *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2. No. 2

Fernández, J.M. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. España: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.15. No. 29

Ferreiro, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*. Revista electrónica de investigación científica. REDIE Vol. 9 No. 2.

Fierro, C. [et al] (2012). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Freiré, P. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

Gasel, A, Reinoso, M. (2010). *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Guzmán, M, Pérez, T. (2009). *Educar en y para la diversidad: ¿Principio de desigualdad o inclusión?* En Salgado, R., Hernández, C. (Comps.), (p. 15-44). México: UPN.

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

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Disapacidad.pdf.

Johnson, D, Johnson R. (1999). *Aprender juntos solos*. Buenos Aires. Aique.

- Larrosa, J. (2002). *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* Educación y Sociedad. Año XXIII. No 79.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- López, M. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educación 3. Universidad de Huelva.
- López, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe: Málaga.
- López, M. (2008). *¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?* Universidad de Málaga: España.
- Lozano, J. (2004). *Las Unidades didácticas integradas: Un modelo colaborativo para atender a la diversidad*. Revista de Educación 6. Universidad de Huelva.
- Martínez, F. (2001). *Reformas educativas: mitos y realidades. Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación No. 27.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012). *Educación Inicial. Planificar con unidades didácticas y proyectos*. Córdoba. S.E.E.
- Muntaner, J. (2000). *La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Revista de currículum y formación del profesorado, 4. Universidad Illes Balears.
- Naranjo, G. (2011). *La construcción social y local del espacio aúlico en un grupo de escuela primaria*. México: CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12.
- Navarro, C. Coord. (2011). *El secuestro de la educación*. México: Nuestro Tiempo
- Navarro, O. (2007). *El rostro del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. España
- Parages, M. J. y López, M. (2012). *Construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*. Málaga.
- Fernández, M. *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de Paulo Freire*
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*: Antigua Guatemala.

- Pujolàs, P. (2009). *La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad*. Revista de Educación 349. Barcelona. Secretaría General Técnica, 225-239
- Pujolàs, Lago y Naranjo. (2011). *Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de formación/ asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC1*. España. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 No. 1 · pp. 89-112
- Rabinovich, S, Saada, A. (Coords.). (2004). *Lo Otro. Día de la Filosofía*. México: UNESCO
- Rizvi, F., Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.
- Rockwell, E. (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Cap. 1 La dinámica cultural en la escuela*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. Editado por Amelia Álvarez.
- Roig, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. España: Díaz de Santos.
- Ruiz, A., Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Argentina: Paidós.
- Sánchez , R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. México: UPN.
- Sapón, M. (2013). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social*. Revista de investigación en Educación No. 11
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Barcelona: Anagrama.
- SEP. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. México.
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP. (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP. (2013a). *Lineamientos Generales para los Servicios de Educación Especial del Estado de México*. México.

SEP. (2013b) *Lineamientos Generales para los Servicios de Educación Especial en el marco de la Educación Inclusiva*. México.

Silvana R, Alya S. (2004) *Lo otro*. México: UNESCO.

Sklair, C. (2005). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Espacio logopédico. http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=907

Sklair, C. (2008). *El cuidado del otro*. Argentina: DNGCFD.

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

Smelkers, S. (2015). *Profesionalización docente*. IX Foro de Investigación Educativa. CGFIE México, I.P.N.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. España: Magisterio.

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

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. México: FCE.

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

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

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

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

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA ANEXO 1

INFORME DE EVALUACIÓN DE CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIO-FAMILIAR

Nombre de la Escuela: _____ CCT: _____

USAER: _____ CCT: _____

Subdirección Regional de Educación
Básica: _____

Zona escolar: _____

Domicilio: _____ Teléfono: _____ Localidad: _____

Estadística docentes: Docentes de grupo: Equipo de apoyo:

Estadística alumnos: Hombres: Mujeres: Total:

Población en riesgo: Hombres: Mujeres: Total:

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS:

DIMENSIÓN	FACTORES FAVORECEN QUE	CURRICULAR	ACTITUDINAL SOCIAL	FÍSICA	IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS	ÁREAS DE MEJORA	DE
CONTEXTO ESCOLAR							
Pedagógica/Curricular							
Organizativa							
Administrativa							
Comunitaria y Participación social							
CONTEXTO SOCIOFAMILIAR							
DIMENSIÓN	FACTORES FAVORECEN QUE	CURRICULAR	ACTITUDINAL SOCIAL	FÍSICA	IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS	ÁREAS DE MEJORA	DE
Pedagógica/Curricular							
Organizativa							
Administrativa							
Comunitaria y Participación social							

Fecha de elaboración: _____ Nombre y firma de participantes: _____

ANEXO 2
INDEX CUESTIONARIO 1 PARA DOCENTES

Por favor señale entre las siguientes opciones la que refleje su vinculación con el centro

A TOTALMENTE DE ACUERDO

C EN DESACUERDO

B NI DE ACUERDO NI DESACUERDO

D NECESITO MÁS INFORMACIÓN

¿EN QUÉ MEDIDA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS DESCRIBEN SU CENTRO? POR FAVOR, MARQUE UNA RESPUESTA PARA CADA ENUNCIADO?		A	B	C	D
DIMENSIÓN A CREACION DE CULTURAS INCLUSIVAS					
1	Todo el mundo se siente bienvenido				
2	Los niños se ayudan unos a otros				
3	Los profesionales trabajan bien juntos				
4	Los profesionales y los padres se tratan con respeto unos a otros				
5	Los profesionales y los padres/ cuidadores colaboran				
6	Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar				
7	Los profesionales y el consejo escolar trabajan bien juntos				
8	Todos los grupos locales están implicados en el centro				
9	En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión?				
10	Las expectativas son elevadas para todos los niños				
11	Todos los niños son tratados por igual				
12	El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos				
13	El centro ayuda a los padres/ cuidadores a sentirse bien consigo mismos				
DIMENSIÓN B CREACIÓN DE POLÍTICAS INCLUSIVAS					
1	Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción				
2	Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial				
3	Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro				
4	El centro es físicamente accesible para todas las personas				
5	Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial				
6	Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros				
7	Todos los apoyos están coordinados				
8	Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños				
9	La política de 'necesidades educativas especiales' es				

	inclusiva				
10	La normativa vigente sobre N.E.E. se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños				
11	El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los alumnos				
12	Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor				
13	Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos				
14	Existen pocas barreras para la asistencia				
15	Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar)				
DIMENSIÓN C DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS					
1	Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños				
2	Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños				
3	Las actividades fomentan la participación de todos los niños				
4	Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas				
5	Las actividades evitan estereotipos				
6	Se implica activamente a los niños en el juego y los aprendizajes				
7	Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje				
8	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
9	Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto				
10	Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración				
11	Los profesores de apoyo/ ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños				
12	Todos los niños cuando hay actividades especiales				
13	El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación				
14	Los recursos se distribuyen de un modo justo				
15	Se utilizan las diferencias entre los niños como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación				
16	Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales				
17	Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación				
18	Se conocen y utilizan los recursos del entorno				

¿QUÉ LE GUSTARÍA CAMBIAR DE SU CENTRO _____

ANEXO 3

INDEX CUESTIONARIO 2 PARA PADRES

Por favor señale entre las siguientes opciones la que refleje su vinculación con el centro

¿Qué edad tienen sus hijos que asisten a este centro?

¿Desde cuándo asiste a este centro cada uno de los niños?

¿EN QUÉ MEDIDA LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS DESCRIBEN SU CENTRO? POR FAVOR, MARQUE UNA RESPUESTA PARA CADA ENUNCIADO?		A	B	C	D
1	Todo el mundo se siente bienvenido la primera vez que llega a este centro				
2	Existe una atmósfera de alegría en el centro				
3	Recibí excelente información sobre este centro antes de que mi hijo empezara				
4	Cualquier niño de la localidad, independientemente de su procedencia o discapacidad, es bienvenido en el centro				
5	El centro es accesible para todos los niños y adultos, incluyendo aquellos con discapacidad y a los padres con cochecitos de bebés				
6	Las instituciones de la localidad están implicadas en el centro				
7	De entre todos los centros de la localidad, yo quería que mi hijo asistiera a éste				
8	Los profesionales y los niños se tratan unos a otros con respeto				
9	Los profesionales piensan que todos los niños son igualmente importantes				
10	Los profesionales ayudan a los niños a llevarse bien entre ellos				
11	Mi hijo está haciendo amigos en el centro				
12	Mi hijo convive en el centro con niños y adultos de procedencia variada				
13	A mi hijo le gusta venir al centro				
14	Mi hijo se siente seguro en el centro				
15	Existen pautas de alimentación saludables				
16	Los profesionales tratan a los padres/ cuidadores como iguales				
17	Los profesionales tienen una percepción positiva de los padres/ cuidadores independientemente de que colaboren o no en las actividades				
18	Si estoy preocupado sobre mi(s) hijo(s) sé con quién puedo hablar				
19	Si hablo con los profesionales sobre algo que me preocupa, sé que me tomarán en serio				
20	Me mantienen informado sobre lo que ocurre en el centro				
21	Los profesionales preguntan su opinión a los padres/ cuidadores antes de hacer cambios				
22	Los profesionales están interesados en conocer lo que sé sobre mi(s) hijo(s)				
23	Me dan la oportunidad de discutir sobre el mejor modo de apoyar				

	a mi(s) hijo(s) en el centro y en casa				
24	Los profesionales y otros niños ayudan a los niños nuevos a sentirse como en casa				
25	Los profesionales ayudan a los padres/ cuidadores a familiarizarse en el centro				
26	Los profesionales preparan adecuadamente a los niños para poder pasar a otros centros				
27	Cuando los niños no asisten a clase, los profesionales se interesan por conocer las razones				
28	Los profesionales ayudan a los niños y a sus padres/ cuidadores si tienen dificultades para asistir con regularidad				
29	Los profesionales trabajan duro para ayudar a los niños a superar las dificultades				
30	Los profesionales trabajan duro para evitar que un niño tenga que dejar el centro				
31	El bullying es poco frecuente				
32	Los profesionales trabajan bien juntos				
33	Existen muchas actividades que interesen a mi hijo				
34	Los niños aprenden sobre semejanzas y diferencias entre personas y modos de vida				
35	La variedad de idiomas hablados en el centro beneficia a todos los niños				
36	Los profesionales asocian las actividades en el centro con las vidas de los niños en sus casas				
37	Los profesionales se aseguran de que todos los niños participen en las actividades				
38	Los profesionales pasan suficiente tiempo jugando, hablando y trabajando con los niños				
39	Se anima a los niños a realizar elecciones en sus juegos y aprendizaje				
40	Los niños colaboran en el juego y el aprendizaje				
41	El centro está limpio y ordenado				
42	El centro está organizado adecuadamente para apoyar el juego y el aprendizaje				
43	Lo niños pueden jugar tanto fuera como dentro del centro				

¿Qué cambios le gustaría ver en el centro?

1. _____
2. _____

¿Qué otros comentarios le gustaría realizar acerca del centro?

ANEXO 4

INDEX CUESTIONARIO 3 PARA NIÑOS

A continuación aparecen algunos enunciados que pueden favorecer las interacciones con los niños y ayudarles a sentirse activamente implicados en la mejora del centro

1. Me gusta venir a este sitio

2. Me gusta jugar aquí con mis amigos

3. A mis amigos les gusta jugar conmigo aquí

4. A mis profesores les gusta escucharme

5. A mis profesores les gusta ayudarme

6. Me gusta ayudar a mis profesores cuando tienen cosas que hacer

7. Algunos niños insultan a otros

8. A veces los niños no son muy amables conmigo

9. Cuando me siento triste siempre hay un adulto que me presta atención

10. Cuando los niños se pelean, el profesor sabe cómo arreglarlo

11. Me siento satisfecho de mis logros cuando consigo algo

12. A mis profesores les gusta que le cuente lo que hago en casa

13. Mi familia piensa que este es un buen sitio

Es posible obtener respuestas a cuestiones directas como:

¿Qué es lo que más te gusta de este sitio?

¿Con qué te gusta más jugar aquí?

¿Existe algo que no te guste de este sitio?

¿Qué cosas no te gustan?

Lo que más me gusta de este sitio es

Mis cosas favoritas para jugar son

Lo que no me gusta de este sitio es

Pueden utilizarse modos alternativos indirectos: por ejemplo marioneta para representar la voz de un niño

ANEXO 5
CUESTIONARIO A DOCENTES (Tomado de Cecilia Fierro)

LA FINALIDAD DE LA ACTIVIDAD ES DE TIPO DIAGNÓSTICO SOBRE ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA MEJORA DE LA INTERVENCIÓN DE LA MAESTRA DE COMUNICACIÓN DE LA USAER, LA INFORMACIÓN QUE OFREZCAS SERÁ DE CARÁCTER CONFIDENCIAL.

1. ¿Cómo llegaste al magisterio?, ¿en qué institución estudiaste?, ¿por qué eres maestra? ¿Cuántos años tienes en la docencia?
2. ¿Cómo concibes debe ser el trabajo colegiado en la escuela?
3. ¿Cómo describirías tu forma de trabajo en el aula?
4. ¿Qué tipo de acciones implementas para promover la participación oral de los alumnos?
5. ¿Cuáles son las principales debilidades en las competencias del estándar de español que aprecias en tus alumnos?
6. Tienes alguna experiencia particular con algún alumno en la que te hayas enfrentado con un problema grave en la comunicación con él (ella). Describe y comenta que estrategias utilizaste para resolverlo
7. ¿En tu aula utilizas estrategias específicas para apoyar a los alumnos que enfrentan barreras para aprender o para comunicarse?
8. ¿Qué posibilidades reales das a tus alumnos para expresar ideas, experiencias, emociones, comentarios, dudas y desacuerdos?
9. ¿Cuáles son los problemas de comunicación más comunes que enfrentas en tu trabajo en el aula con los alumnos?
10. ¿Qué apoyos consideras debe ofrecer la maestra de comunicación para el trabajo colegiado?

Gracias por tu colaboración

ANEXO 6

COMPETENCIAS DOCENTES (Tomado de I.N.E.E.) (COORDINACION NACIONAL DEL SERVIICO PROFESIONAL DOCENTE)

J.N.: _____ GRUPO: _____
 PROFRA: _____ FECHA: _____

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES	N	A V	S
UN DOCENTE QUE CONOCE A SUS ALUMNOS, SABE CÓMO APRENDEN Y LO QUE DEBEN APRENDER	LOS PROCESOS DE DESARROLLO Y DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	Tiene conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos			
		Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos			
	LOS PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA ED. PREESCOLAR	Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar y los enfoques didácticos que sustentan la acción educativa			
		Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada campo formativo			
		Distingue formas de intervención docente que propician que los alumnos usen lo que saben, para alcanzar nuevos aprendizajes			
	LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO VIGENTE	Sabe como favorecer aprendizajes a través de distintos tipos de interacción entre los alumnos			
		Tiene conocimiento de los contenidos del currículum vigente			
		Conoce los aspectos esenciales de los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos educativos			

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES	N	A V	S
UN DOCENTE QUE ORGANIZA Y EVALÚA EL TRABAJO EDUCATIVO Y REALIZA UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PERTINENTE	EL DISEÑO, LA ORGANIZACIÓN Y EL DESARROLLO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE	Selecciona, adapta o diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de cada campo formativo y a las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y la interculturalidad			
		Conoce diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades			
		Demuestra conocimiento sobre como proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar			
		Identifica los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación			
	LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Demuestra conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje			
		Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada			
	LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO CON FINES DE MEJORA	Explica cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan			
		Sabe como utilizar instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos			
		Muestra conocimiento para analizar producciones de los alumnos y valorar sus aprendizajes			
		Comprende cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente			
	LA CREACIÓN DE AMBIENTES FAVORABLES	Conoce los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión			

	PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA Y EN LA ESCUELA	Sabe como organizar los espacios del aula y la escuela para que sean lugares seguros y con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos			
		Sabe como establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos: se interesa por lo que piensas, expresan y hacen; fomenta la solidaridad y la participación de todos			
		Sabe como utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos			

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES	N	A V	S
UN DOCENTE QUE SE RECONOCE COMO PROFESIONAL QUE MEJORA CONTINUAMENTE PARA APOYAR A LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE	LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA PROFESIONAL	Reconoce los logros y las dificultades de su práctica docente e identifica los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos			
		Reconoce en qué ámbitos del conocimiento e intervención didáctica tiene mayor dominio y en cuáles requiere actualizarse para mejorar su práctica			
		Sabe como trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional			
	LA DISPOSICIÓN AL ESTUDIO Y AL APRENDIZAJE PROFESIONAL PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	Reconoce que requiere de formación continua para mejorar su práctica docente			
		Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza			
		Busca información e interpreta textos para orientar su trabajo docente			
		Demuestra ser lector de diferentes tipos de textos			
	LA COMUNICACIÓN EFICAZ CON SUS COLEGAS, LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS	Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para su profesionalización			
		Se comunica oralmente y por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente)			
		Reconoce cuando es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar que todos los alumnos aprendan			
		Adquiere y comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación			

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES	N	A V	S
UN DOCENTE QUE ASUME LAS RESPONSABILIDADES LEGALES Y ÉTICAS INHERENTES A SU PROFESIÓN PARA EL BIENESTAR DE LOS ALUMNOS	EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE CON APEGO A LOS FUNDAMENTOS LEGALES, LOS PRINCIPIOS FILOSÓFICOS Y LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA MEXICANA	Conoce los principios filosóficos, los fundamentos legales y la organización del sistema educativo mexicano			
		Reconoce el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública y sus implicaciones para el ejercicio profesional			
		Reconoce el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, así como para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios			
		Sabe como ejercer en su función docente el respeto a los derechos humanos y como favorecer la inclusión educativa			
	EL ESTABLECIMIENTO DE UN AMBIENTE DE INCLUSIÓN Y	Asumen como una responsabilidad ética y profesional asegurar que todos los alumnos aprendan			
		Reconoce las características de una intervención docente que contribuyen a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar los alumnos			

	EQUIDAD, EN EL QUE TODOS LOS ALUMNOS SE SIENTAN RESPETADOS, APRECIADOS, SEGUROS Y EN CONFIANZA PARA APRENDER	Sabe como promover entre los integrantes de la comunidad, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, socioeconómicas y de capacidades			
		Sabe como establecer en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación			
		Sabe como favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela			
	LA IMPORTANCIA DE QUE EL DOCENTE TENGA ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE TODOS SUS ALUMNOS	Reconoce que las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influye en los resultados educativos			
		Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje			

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES	N	A V	S
UN DOCENTE QUE PARTICIPA EN EL FUNCIONAMIENTO EFICAZ DE LA ESCUELA Y FOMENTA UN VÍNCULO CON LA COMUNIDAD PARA ASGURAR QUE TODOS LOS ALUMNOS CONCLUYAN CON ÉXITO SU ESCOLARIDAD	LOS FACTORES ASOCIADOS A LA GESTIÓN ESCOLAR QUE CONTRIBUYEN A LA CALIDAD DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	Identifica los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela, asimismo analiza su influencia en la calidad de los resultados educativos			
		Conoce los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos; el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias			
		Sabe como participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje			
		Conoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y comprende su influencia en la formación de los alumnos			
	EL APROVECHAMIENTO DE LOS APOYOS QUE BRINDAN PADRES DE FAMILIA E INSTITUCIONES CERCANAS A LA ESCUELA PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES	Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos			
		Conoce estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa de la escuela			
		Conoce formas para establecer una relación de colaboración y diálogo con los padres de familia mediante acuerdos y compromisos			
	LAS CARACTERÍSTICAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICAS DE LA COMUNIDAD Y SU VÍNCULO CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA	Propone acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos			
		Identifica y valora los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias			

ANEXO 7

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN INICIAL DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES EN COMUNICACIÓN ORAL (Adaptado de Reyzábal)

ALUMNO: _____


GRUPO: _____

FECHA: _____

<p>1. Tus familiares y amigos piensan que eres: Muy hablador Normal Poco hablador</p> <p>2. Tu piensas que eres: Muy hablador Normal Poco hablador</p> <p>3. Cuando hablas, se te escucha: Desde lejos Alrededor Solo desde muy cerca</p> <p>4. Al hablar, articulas bien cada sonido: Con facilidad Con alguna dificultad Con dificultad</p> <p>5. Cuando quieres decir algo, encuentras las palabras adecuadas: Siempre A veces Casi nunca</p> <p>6. Cuando tienes un problema: Lo hablas espontáneamente con alguien Sólo lo hablas si te preguntan Nunca comentas nada</p> <p>7. Cuando te hacen preguntas inesperadas: Piensas antes de contestar Contestas sin reflexionar No contestas</p> <p>8. Cuando necesitas algo, prefieres hacerlo: Cara a cara Por medio de un amigo No hacerlo</p>	<p>9. Cuando cuentas algo, lo haces: Con detalle Con pocas palabras Con las mínimas palabras</p> <p>10. Te sientes mejor: Platicando con todo tipo de gente Platicando sólo con amigos y familia Escuchando a los otros Estando solo</p> <p>11. Cuando estás con gente que conoces poco: Hablas como siempre Hablas poco Sólo escuchas Te callas</p> <p>12. Cuando debes exponer en clase: Lo haces con seguridad Te pones nervioso Casi no puedes hablar</p> <p>13. Para participar en clase: Levantas la mano para pedir tu turno Interrumpes a la maestra Prefieres no intervenir</p> <p>14. Para comunicarte con los demás prefieres: Hablar Responder sólo si te preguntan No hablar</p> <p>15. Te gusta hablar sobre: Cualquier tema Algunos temas Sólo temas que conoces bien</p>
--	--


EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN ANEXO 8

INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA COOPERATIVIDAD CON DOCENTES COOPERATIVIDAD EN UN EQUIPO DE TRABAJO Estructura y segmento de la actividad (PERE PUJOLÀS)

Intrucciones: Marca con una  el rubro que mejor represente el desarrollo de las unidades didácticas y los equipos de trabajo

ESTRUCTURA Y SEGMENTO DE LA ACTIVIDAD			
INDICADOR	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Cada docente trabaja sola sin fijarse en lo que trabajan las demás			
2. La docente aprende lo que el coordinador le enseña			
3. El papel más relevante lo tienen las docentes, mientras realizan las actividades o resuelven problemas			
4. La docente logra aprender si, y solo si las demás lo consiguen también			
5. Si la docente tiene dudas, tiene la confianza de preguntar a la docente de lenguaje			
6. La docente consigue su objetivo de aprendizaje si, y solo sí, las demás no consiguen el suyo			
7. La docente aprende lo que la doc. de lenguaje le enseña y contribuye a que lo aprendan también sus compañeras de equipo			
8. La doc. de lenguaje o una de las docentes realiza una actividad ajena, se realizan comentarios que no tienen que ver con los objetivos de aprendizaje			
9. La doc. de lenguaje tiene un papel más relevante y las docentes adoptan un papel más secundario			
10. Cada docente trabaja sola, compite con sus compañeras			
11. Si la docente tiene dudas dispone del apoyo inmediato de sus compañeras			
12. La doc. de lenguaje se dirige a todo el grupo para explicar los contenidos y/o resolver dudas			
13. Las sesiones de las unidades didácticas se desarrollaron a través de técnicas cooperativas			
14. Las docentes tienen preferencias por integrarse con algunas compañeras y no con otras para conformar los equipos			
15. Las docentes forman pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de aprender			
16. La docente consigue su objetivo de aprendizaje independientemente de que las demás lo consigan			
17. La docente aprende lo que la doc. de lenguaje le enseña, pero más que las demás o antes que ellas			
18. Las unidades didácticas se diseñaron de forma expositiva			
19. La doc. de lenguaje se dedica a resolver las dudas que van surgiendo en los equipos			
20. Hay momentos en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe o se demora			

COOPERATIVIDAD EN UN EQUIPO DE TRABAJO
(PERE PUJOLÀS)

Intrucciones: Marca con una  el rubro que mejor represente la situación de los equipos de trabajo

PUNTAJE OBTENIDO	0	1	2	3
NIVEL DE LOGRO	SIN AVANCE	CIERTO AVANCE	AVANCE SIGNIFICATIVO	OBJETIVO LOGRADO

GRADO DE COOPERATIVIDAD

I. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO

0	El equipo no logra organizarse, no se asignan ni distribuyen roles.
1	No existe una clara organización del equipo, tienen dificultad para asignar y distribuir roles.
2	El equipo está regularmente organizado, se logra la distribución de roles.
3	El equipo está organizado, hay una clara distribución de roles o cargos.

II. PARTICIPACIÓN DE LOS INTEGRANTES Y AUTONOMÍA

0	Los miembros no saben su función y por lo tanto, no la ejercen.
1	Los miembros no saben su función y requieren de alguien externo para ejercerla.
2	Cada miembro sabe su función, no todos la ejercen.
3	Cada miembro sabe su función y la ejerce asumiendo su rol.

III. MANEJO DE SITUACIONES Y TOMA DE DECISIONES

0	Los miembros del equipo discuten entre sí, se enfadan y se bloquea el funcionamiento del equipo.
1	Los miembros del equipo discuten, uno de los miembros decide la forma de resolver un problema.
2	Para resolver un problema o responder una cuestión, algunos miembros hablan y deciden la mejor manera de hacerlo.
3	Antes de hacer algo (resolver un problema, responder una cuestión) hablan y deciden entre todos cual es la mejor manera de hacerlo.

IV. DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO

0	No se distribuye el trabajo, los miembros no son responsables, no aportan nada de su parte, no trabajan.
1	No todos los miembros son responsables, hay alguien que no hace la parte del trabajo que le corresponde.
2	Se distribuye el trabajo, la mayoría se responsabiliza y hace la parte que le corresponde.
3	Se distribuyen el trabajo, todos se responsabilizan de hacer su parte y la logran.

V. USO DEL TIEMPO PARA EL TRABAJO	
0	Los miembros del equipo se distraen fácilmente, pierden el tiempo y no hacen los que tienen que hacer.
1	Los miembros del equipo pierden tiempo y hacen de forma dirigida lo que les corresponde hacer.
2	Algunos miembros del equipo utilizan el tiempo efectivamente en el desarrollo de la tarea.
3	Todos los miembros del equipo utilizan el tiempo efectivamente en el desarrollo de la tarea asignada.

VI. INTERACCIÓN DE LOS INTEGRANTES	
0	No hay una regulación clara entre los miembros del equipo, se les dificulta proponer, si alguien corrige se molestan o discuten.
1	La regulación en el equipo es determinada por el docente quien propone o corrige, los miembros siguen las sugerencias.
2	La regulación se realiza de forma parcial, solo algunos miembros se corrigen o proponen.
3	Se da una regulación mutua entre los miembros del equipo, se corrigen, se avisan, se proponen compromisos unos a otros, se animan mutuamente.

VII. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LOGRO DE LA TAREA	
0	No logran la tarea, al revisar el funcionamiento del equipo se molestan con quienes no se comprometieron.
1	Logran la tarea de forma parcial, sólo algunos integrantes se comprometieron y tienen dificultad para identificar lo que les falta por mejorar.
2	Logran la tarea, algunos miembros identifican lo que hicieron bien o les falta por mejorar, requieren apoyo para proponer objetivos de mejora.
3	Cuando revisan el funcionamiento de su equipo hablan claro, identifican lo que hacen bien y lo que han de mejorar, se proponen objetivos de mejora y los tienen en cuenta en actuaciones posteriores.

INDICADOR	0 SIN AVANCE	1 CIERTO AVANCE	2 AVANCE SIGNIFICATIVO	3 OBJETIVO LOGRADO
I. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO				
II. PARTICIPACIÓN DE LOS INTEGRANTES Y AUTONOMÍA				
III. MANEJO DE SITUACIONES Y TOMA DE DECISIONES				
IV. DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO				
V. USO DEL TIEMPO PARA EL TRABAJO				
VI. INTERACCIÓN DE LOS INTEGRANTES				
VII. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LOGRO DE LA TAREA				

Fuente: Elaboración propia retomando aspectos de: aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad. Algunas pautas para el análisis de la cooperatividad. Pere Pujolàs Maset.