



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD CIUDAD DE MÉXICO. CENTRO 094

“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA CONFORMACIÓN DE UN AULA DIVERSIFICADA”

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BASICA

P R E S E N T A:

LIC. SUSANA GÓMEZ NAVARRETE

CIUDAD DE MÉXICO

SEPTIEMBRE 2018

AGRADECIMIENTOS

Arturo:

Gracias por el tiempo juntos y por aguantar aquellos momentos que te deje a un lado por dedicarlo a este trabajo.

Gracias por tu apoyo. TE AMO.

MIS PADRES:

Juana y José.F, les agradezco todas las enseñanzas que me han dado con su ejemplo, en gran parte este logro es gracias a las bases y el amor incondicional que siempre me dan.

HERMANOS:

Sonia, Emmanuel y Felipe, sus palabras de aliento me ayudaron en los momentos que pensé en dejar de intentarlo, gracias por creer en mí.

COMPAÑEROS:

Rosalía, Marlen, Marisol, Sabino y Pilar, gracias por tantos momentos y el apoyo compartidos en el aula y fuera de ella.

MAESTROS:

Agradezco por el tiempo y por compartir las enseñanzas de cada uno.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:

CONTAR PARA CONOCER LA REALIDAD.....	1
--------------------------------------	---

CAPÍTULO 1

1. HOMOGENEIDAD: UNA FORMA DE NATURALIZAR LO DIFERENTE.....	9
---	---

CAPÍTULO 2:

2. LA ATENCIÓN HOMOGÉNEA: UNA FORMA DE EXCLUIR A LOS ALUMNOS	21
2.1. “Solo tengo que seguir las rutinas”	21
2.2. “Solo quería jugar”	27
2.3. “Algo más fácil para ti”	33
2.4. “Todas deben ser iguales”	37
2.5. “Cada una será especialista”	41
2.6. REFLEXIÓN SOBRE LAS EXPERIENCIAS.....	44

CAPÍTULO 3:

3. UNA OPORTUNIDAD DE CAMBIO PARA LA MEJORA EN LA EDUCACIÓN.....	60
3.1 “Hacia el inicio de un cambio”	74

3.2. Unidad didáctica 1: “Jugando con los números”	76
3.3. Unidad didáctica 2: “Resolviendo problemas”	82
3.4. Unidad didáctica 3: “Las monedas”	87

CAPÍTULO 4:

4.ENFRENTÁNDONOS CON LA REALIDAD DE LAS AULAS.....	92
4.1. Unidad 1: “Jugando con los números”	92
4.2. Unidad 2: “Resolviendo problemas”	102
3.4. Unidad 3: “Las monedas”	109

CAPÍTULO 5:

5. LA BÚSQUEDA DE UN CAMBIO EN LAS AULAS.....	117
5.1 Evaluación de los aprendizajes.....	128

6. CONCLUSIONES.....	134
----------------------	-----

ANEXOS.....	137
-------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	139
-------------------	-----

INTRODUCCIÓN

CONTAR PARA RECORDAR LA REALIDAD

*“El contar historias, narrar, se convierte, por ello, en un desafío a otros modos de referir la realidad de los seres humanos en condiciones específicas”
Sánchez Benítez R¹*

En la estadía de los docentes en las escuelas existen innumerables sucesos que se presentan día a día; algunas situaciones forman parte de la rutina y otras experiencias que tal vez hicieron repensar la manera de actuar y de estar en las aulas. Sin embargo, las experiencias vividas en ocasiones solo las vemos como parte de la rutina y por esto en pocas ocasiones se reflexiona a partir de lo vivido. La importancia de contar esas experiencias no recae solo para que estén escritas, sino como parte de un aprendizaje tanto de nosotros que las contamos, como de aquellas personas que probablemente se aproximen a ellas, así serán historias compartidas entre los docentes, ya que como señala Alliaud “Los relatos de experiencias pedagógicas se basan en hechos vividos e interpretados, que están sujetas a distintas re-interpretaciones”², de esta manera al relatar mis experiencias pedagógicas me permitirá reinterpretar lo que sucedió en ciertos acontecimientos de mi permanencia en la escuela, sin embargo surge la interrogante: ¿cómo tener un acercamiento a lo que sucede en las escuelas?; aquellas situaciones que se presentan en el cotidiano y que nos pueden aproximar a conocer el actuar y a las situaciones presentes en el ámbito educativo.

Partiendo de lo anterior, el enfoque de la investigación-acción, es una propuesta que nos permite mirar la realidad a través de la descripción de experiencias en

¹ SÁNCHEZ, B (2011) Historia e identidades narrativas. Nóesis. Revista de ciencias sociales y humanidades, Vol.20, núm 40, España: p. 79

² ALLIAUD, Andrea (2011) Narración de la experiencia docente. Argentina. Revista e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. N2. p95.

relación a la alteridad³, en la cual existe una relación con el otro a partir de reconocer la presencia de los sujetos que fueron partícipes en alguna experiencia; esa relación con los otros no se encierra en una sola realidad sino en escenarios compartidos, esto va a permitir relatar una problemática en común, como lo son los procesos de exclusión presentes en las escuelas.

La descripción que hare será personal, pero al establecer una relación con los demás personajes de determinados acontecimientos; es al mismo tiempo una narración social como lo refiere Alliaud: “Al compartir las experiencias se advierte que lo que se pensaba haber vivido de manera individual como un suceso privado y exclusivo, también lo han vivido otros”⁴, es reconocer la presencia de otros sujetos en dichas experiencias.

De acuerdo a esto en las situaciones que expondré en el presente trabajo, ya no hay un solo protagonista, sino una relación entre protagonistas a partir de la escucha de los sujetos, las relaciones que se establecieron, los escenarios y las sensaciones que forman parte de determinados acontecimientos.

Al realizar el relato de situaciones que se presentan en diferentes ámbitos escolares; con la metodología de investigación acción, además de comunicar algo que sucede en las escuelas pretendemos mirarnos en relación a lo que somos y lo que hacemos; como lo señala Gómez: “El investigador es sujeto de la investigación y aborda un aspecto de la realidad para explicar el fenómeno estudiado”⁵, de acuerdo a lo anterior esta metodología nos puede ayudar a describir y contextualizar de forma crítica a partir de la reflexión de los acontecimientos. No determina una situación, más bien, reconoce la acción de los actores presentes en algún suceso para comprender esa realidad a partir de las interacciones con los otros.

³“La relación alteridad parte de la capacidad del <rostro>, de la mera presencia de otro, de cuestionar los poderes y la autoridad de la conciencia del yo”. NAVARRO, O. El rostro del Otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emanuel Levinas, “Del Rostro a la Responsabilidad”, España 2007, p. 183

⁴ ALLIAUD, Andrea (2011) Narración de la experiencia docente. Argentina. Revista e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. N2. p. 101

⁵ GÓMEZ, G. E “Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente”. Disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07 art05.htm> (Consultado el 30 de Noviembre 2017)

En la investigación-acción, los relatos van a dejar expuestas las experiencias que hemos vivido los docentes y que consideramos significativas, ya que la situación problemática está presente en algún entorno práctico del docente, por lo tanto, como relatores recurrimos a nuestro recuerdo que a la vez se torna en una memoria colectiva⁶, donde las experiencias toman sentido al vincular los acontecimientos del pasado con situaciones del presente. Al reflexionar sobre las experiencias, como maestros podremos ir dando sentido a lo que hacemos y somos en las aulas, al respecto nos dice Andrew: “los relatos y las narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas”⁷, en este caso un sentido de nuestro actuar pedagógico.

Así al ir comprendiendo lo que pasa en relación a la exclusión-inclusión, nos dejará tomar decisiones en relación a nuestro actuar como docentes, a partir de lo que hacemos o dejamos de hacer para contribuir a la exclusión en las escuelas, entendida la exclusión como aquellas barreras que apartan a los alumnos por distintas condiciones, de la participación y del acceso al currículo.

Tomando en cuenta lo anterior, podría ser el inicio de una transformación de mi actuar como docente; al realizar el diagnóstico de la investigación, se recopila la información a través de los relatos que me van a ayudar a indagar sobre los pensamientos, sentimientos e intenciones, de mi actuar en el aula.

Por esto es conveniente realizar una reflexión de lo que se está refiriendo en cada situación, debido a que el análisis nos dejará, no solo conocer lo que se dice sino comprender como se construye nuestra realidad, al ser conscientes sobre la forma de conocer y relacionarnos en nuestro contexto. Así, lo relatado es una descripción donde el pasado es recreado a medida que lo escribimos.

La investigación -acción como metodología de investigación tiene una perspectiva cualitativa, la cual puede ser llevada a cabo por las personas interesadas en

⁶ “La realidad de un grupo, persona o colectividad no se restringe a un evento, hay diversos y estos, devienen hilo de continuidad que trata de darle coherencia al pasado, convirtiéndose en una memoria”. MENDOZA. J. *La forma narrativa de la memoria colectiva*. México, 2005 POLIS, vol. I, núm 1. P.14

⁷ ANDREW C. Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte, Reino Unido: p. 1

determinada situación, de acuerdo a esto nos refiere Gómez: “implica una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión”⁸. En la problemática de un trato homogéneo que produce exclusión de los alumnos, las experiencias me puede permitir reflexionar ya no únicamente desde mi subjetividad sino en relación a los sujetos que fueron parte de dichos procesos de exclusión.

Con la investigación-acción la información que se identifica en los relatos intenta analizar qué y cómo se dieron procesos de exclusión, en este caso sobre la problemática del trato homogéneo que hago a los alumnos, y su impacto en la desigualdad educativa que a su vez repercute en las relaciones interpersonales de los niños.

El análisis de los relatos, me va a permitir descubrir aquellas construcciones personales que vamos haciendo a través de las distintas experiencias, ya no las tendríamos que considerar como “las pasadas”, o “las presentes”, sino más bien esas experiencias que en su conjunto nos dejarán ver aquellas problemáticas que han sido constantes a través del tiempo, así la investigación-acción es una herramienta que nos permitirá abordar las acciones que realizamos en las aulas desde una perspectiva consciente, ante esto nos dice Restrepo: “la deconstrucción de la practica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica”⁹.

De acuerdo a lo anterior, una manera de lograrlo es realizar un análisis y reflexión de lo relatado. Según Restrepo: “el acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal”¹⁰, este puede ser un punto de partida para comprender como nuestras representaciones sobre la educación han influido en nuestro

⁸ GÓMEZ, Gabriela (2010) Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente. México. P .4

⁹ RESTREPO, B (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de un saber pedagógico. Colombia, p 51.

¹⁰ Ibídem, p 52.

actuar, para realizar acciones que segregan, etiquetan y excluyen a los alumnos, pero no solo entenderlas ya que esto será una herramienta para poder modificarlas.

Pero para que surja este agente, será al reflexionar sobre ese discurso, no es solo relatar lo sucedido sino analizar qué acción es la que está presente a partir de ese decir, de esta manera como escritores vamos a comprender desde una perspectiva crítica, cual es la intención de las acciones presentes. Así se podrá tener una aproximación para entender la intencionalidad del discurso presente en lo relatado, como señala Alliaud: “En la medida en que se producen, estos niveles de reflexividad ayudan a informar las prácticas, a reflexionar sobre ellas. Relatar lo vivido posibilita que se pueda reflexionar y tomar conciencia de aquello que “nos” pasó”¹¹.

Ya que muchas veces actuamos ante distintas situaciones de determinada forma, pero en ninguna o en pocas ocasiones nos detenemos a pensar sobre nuestro actuar; como refiere Ricoeur¹², en relación a las acciones de base que regularmente son las que llevamos a cabo sin una reflexión y que son acciones que nos determinan en nuestro hacer diario. A diferencia de las acciones complejas de las cuales hay una reflexión, y que a partir de los relatos nos va a permitir se haga este tipo de análisis, para conocer el actuar de nuestras prácticas en relación al Otro¹³, entendido desde Navarro como la presencia y reconocimiento a partir de la relación que tenemos con otros desde su individualidad, ya no pretender mirar a los otros solo desde mi subjetividad, así estaríamos en la posibilidad de reconocer e incluir a los demás.

De esta manera los relatos que presento más adelante permitirán aportar la base, para algunas explicaciones específicas de prácticas educativas que generan desigualdad, como el trato homogéneo que se da a los alumnos y su repercusión

¹¹ ALLIAUD, Andrea (2011) Narración de la experiencia docente. Argentina. Revista Reflexao e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. n2. p. 102

¹² RICOEUR, Paul. El discurso de la acción. Madrid, 1988, Cátedra-Teorema, p.36-38

¹³ NAVARRO, O. (2008) El rostro del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas. España, revista internacional de filosofía Vol XIII: p. 179

en las relaciones interpersonales entre ellos. Al sustentarse en las experiencias, entenderemos a las personas tomando en cuenta sus referencias y representaciones; ya que a partir de esto es nuestra forma de actuar en las acciones educativas vividas.

Los escenarios que están en la problematización son experiencias que han sido parte de mi práctica pedagógica y que dan cuenta de una situación problemática que ha sido constante en mí actuar: el trato homogéneo que he dado a los alumnos.

Al investigar y analizar sobre nuestra práctica existe el supuesto de que se recupera críticamente nuestro saber, ya que la investigación-acción se transforma en un instrumento que nos va a ayudar como facilitador para el cambio. Debido a que nos aproximará a descubrir dificultades presentes en nuestras prácticas y una comprensión de nuestras representaciones.

De esta forma la recuperación e interpretación, del conjunto de saberes e ideas que vamos integrando los docentes, posee importancia teórica y práctica; ya que nos conecta hacia la realidad escolar, es un acercamiento de lo que sucede ahí y de cómo lo vivimos los sujetos presentes en determinadas problemáticas.

Esa reflexión que los docentes hagamos sobre nuestra práctica, posibilita que se transformen las representaciones conceptuales, y produce nuevas formas de conocimiento, pero esto sólo puede realizarse mediante el esfuerzo intencional de los profesores; surgiendo de esta manera un agente responsable de nuestro hacer; ya que no solo nos veremos como únicos actores en la educación, sino que a partir de mirar y reconocer a los que están presentes con nosotros en las experiencias relatadas.

El presente proyecto está dividido en cinco capítulos en el que cada uno de ellos se complementan en relación a sucesos que ocurren en las escuelas, en específico en el jardín de niños y que nos dan una mirada sobre algunos procesos de exclusión que se dan en la relación de alumno-docente.

En el capítulo uno se expone de manera general, el contexto en el que se inscribe el tema problemático: la atención homogeneizada que se da a los alumnos; como a partir de un mundo globalizado se ha tratado de pensar en que las personas deben ser lo más parecido posible en relación a estándares de “normalidad”, pero siendo la hegemonía la que establece quién pertenece o no a ese grupo. En esta pretensión de que todos los alumnos “tengan educación”, se ha puesto interés en el acceso y la cobertura, olvidándonos sobre las forma de las condiciones a las que se enfrentan los docentes y alumnos al momento de estar en las aulas.

Al tratar de dar atención al mayor número de alumnos los docentes hemos puesto atención en los resultados y formas de atender a grupos numeroso, olvidando las necesidades que tiene cada uno, esto genera desigualdad de oportunidades al no respetar su heterogeneidad, lo cual lleva procesos de exclusión en las escuelas.

En el capítulo dos se desarrollan los relatos sobre la problemática de algunas experiencias pedagógicas en las cuales he sido participe y que a través del tiempo ha sido una constante en mis prácticas pedagógicas: la atención homogeneizada de los docentes a los alumnos, y cómo esto genera una desigualdad en el aula.

Se expone cómo, al no tomar en cuenta la individualidad de cada alumno utilizamos las mismas formas de dirigirnos a ellos, usando un único método, estrategia o materiales, esperando que todos respondan igual.

Sin embargo, esto ha sido una constante en mi actuar docente, el cual no han dado respuesta a las necesidades de los alumnos, por esto se pone en desventaja a los niños exponiendo a una desigualdad educativa a aquellos que no forman parte de los estándares que yo establecía en el aula. Al esperar que actúen y respondan de la misma forma, estaba repercutiendo en las relaciones interpersonales de los alumnos, al fomentar una forma de trabajo individual en la que cada niño debía dar los mismos resultados sin interactuar con los compañeros en las actividades del aula.

Una vez que he realizado una reflexión sobre mis prácticas pedagógicas que generan exclusión, en el capítulo tres se realiza la descripción sobre el diseño de

un plan de intervención en el aula. Tomando como modelo para la planificación las unidades didácticas de Pujolàs y como estrategia el aprendizaje cooperativo para la conformación de un aula diversificada.

El capítulo cuatro, será sobre lo que se realizó en el aula para reducir prácticas que generan exclusión. Se expone la propuesta de intervención, teniendo en cuenta la atención a la heterogeneidad para generar igualdad de oportunidades en el aula y esto cómo impacta en las relaciones interpersonales de los alumnos. Se describirán las situaciones más relevantes sobre mi actuar docente y cómo impactó en los niños, la descripción de cómo se realizaron la sesiones y que sucedió en los grupos de trabajo al usar la estrategia de aprendizaje cooperativo para conformar un Aula diversificada.

En el capítulo 5 se expone el análisis y reflexión de la propuesta de intervención que se llevó a cabo en el jardín de niños “Jaime Torres Bodet”, aquí se reflexiona si tomando el modelo de unidades didácticas, juntos con la estrategia de aprendizaje cooperativo, mi actuar ha procedido de manera distinta hacia los alumnos para reducir procesos de exclusión o no, en la búsqueda de la conformación de un Aula diversificada.

Por último, se muestran las conclusiones a las que se llega en relación a la problemática, en relación a mi actuar docente y la propuesta de intervención, para disminuir los procesos de exclusión en el aula.

CAPÍTULO 1

HOMOGENEIDAD: UNA FORMA DE NATURALIZAR LO DIFERENTE.

*“Nunca será posible crear un agrupamiento totalmente homogéneo donde se desestime la particularidad, ya que las características individuales de cada aprendiz que influyen sobre los procesos de aprendizaje superan la cantidad de posibles criterios para formar agrupamientos”
Anijovich. R¹⁴*

Los procesos educativos han sido una parte central de cada sociedad; en los últimos años la educación se ha transformado no sólo de manera local sino también influenciada por factores externos de otros países, que repercuten de distintas formas en sus procesos sociales. La transición política, económica, social y educativa de muchos países toman como referente lo internacional para ir determinando las acciones que tendrán de manera local.

La globalización ha impactado en el ámbito educativo de distintas maneras, un aspecto es la estandarización de logros en las escuelas, donde los maestros están preocupados por los resultados que deben obtener en relación a las cifras internacionales, olvidando la particularidad de los alumnos y tomando al grupo que atienden como uno solo, en relación a esto Verger refiere: “la rendición de cuentas hacen que los <resultados> de los docentes sea más visibles ante el estado y la sociedad, y estandarizan lo que se tiene que enseñar en el aula”¹⁵, esto para alcanzar cifras favorables de acuerdo a los números establecidos, los maestros han utilizado formas de atención para la mayoría de los alumnos tratándolos de manera lo más homogéneo posible, usando una forma de dar la clase para la

¹⁴ ANIJOVICH,R (2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, fondo de cultura económica: p. 24 y 25

¹⁵ Verger, A (2012) Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. Política educativa Docencia No 46: p. 6

mayoría de los alumnos, así al considerarse más eficientes en las aulas obtendrían los números lo más próximo a esos estándares internacionales.

Se ha intentado orientar a los países y a la educación a una homogenización, donde los criterios de evaluación y competitividad se encuentran por encima de cualquier cosa. Los resultados son muy marcados, al tener que seguir patrones exitosos en otros países, pero que no tienen en cuenta los contextos particulares del país y de la región a las que se pretenden establecer dichos esquemas, por esto los acuerdos deberían tener siempre presente eso; ya que como lo refiere Andere “los sistemas y las escuelas tienden a bautizar con los mismos nombres a sus políticas y procesos, aunque en el fondo, los mismos difieran en sus significados, contenidos y alcances”¹⁶, sería un error suponer que establecer o imponer un sistema que funcione en un país tenga los mismos resultados en otro que tiene otras cualidades y necesidades.

Si consideramos a la globalización como una “forma de poder”, porque a partir de lo que establece, determina quién cumple con esos estándares y quién no, todo en relación a una mayoría, las personas dejamos de ser sujetos para convertirnos en estadísticas que hablan ya no por los individuos, sino por lo que la hegemonía decide.

Entre más intenten los países ajustarse dentro de un concepto globalizado de educación, se hace más visible la exclusión y la pérdida de nuestras diferencias. Se van acentuando los procesos de homogeneización del alumnado y del conocimiento. Los grupos desfavorecidos “fracasan” porque no pueden acceder a una cultura que no es neutra debido a que los grupos dominantes son los que la representan.

Es la política en educación, la que dispone qué conocimiento es importante para la escolaridad, cuáles son los contenidos básicos y los mínimos a los que tienen

¹⁶ ANDERE M. E (2013) “La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México”. México, Siglo XXI: p 55.

derecho a acceder y adquirir los estudiantes, definiendo lo que todos deben alcanzar en nuestra sociedad.

México es un país que ha adoptado algunos sistemas de la globalización, debido a esto nuestra educación se ha enfrentado a cambios que ha tenido el sistema educativo y que son reflejo de aquellas políticas internacionales que en su momento histórico surgen con un determinado objetivo, si consideramos el artículo 3º de la constitución política de México¹⁷, establece a la educación como un derecho y obligación; sin embargo esto no garantiza que en la práctica se esté llevando a cabo de esa manera. Cuando día a día vemos como a causa de la pobreza, hay niños que en la ciudad se encuentran trabajando en las calles limpiando parabrisas, vendiendo dulces, cargando cajas o bolsas en los centros de abastos a cambio de unos pesos para comer, en el mejor de los casos; ya que en otros casos son niños que son explotados; y que decir de los niños de algunas zonas rurales donde el acceso a las escuelas, se da en condiciones donde algunos deben recorrer grandes distancias para llegar al colegio o la pobreza extrema donde todos los miembros tienen que trabajar para responder a sus necesidades básicas como de alimento y vivienda; es aquí cuando vemos que aunque la constitución lo mencione eso no responde a que los niños de México estén ejerciendo ese derecho, por el contrario, están presentes procesos de exclusión debido a diferentes causas, como lo menciona SLEE: “hemos aprendido a vivir en una situación de separación, olvido y antagonismo. Desviamos la vista, aun inconscientemente, en un estado de indiferencia colectiva”¹⁸, es ir aceptando ese tipo de exclusión desde nuestra sociedad como parte de algo que vemos y vivimos como “normal”.

Los cambios en nuestra educación ha pasado por distintas etapas como aquella idea del derecho a la igualdad de oportunidad¹⁹ a la educación en las décadas de

¹⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º México. Disponible en: www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf (consultado el 10 de Septiembre 2016).

¹⁸ SLEE. R. (2012) La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Morata. Madrid: p. 47

¹⁹ La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de

los 50-60's; se trató de dar respuesta a través de la cobertura escolar en nuestro país, con la intención de que la mayoría de los niños tuvieran acceso a la educación, sin embargo a pesar de que han pasado varios años podemos ver como aún se considera que la cantidad, es decir cuántos alumnos van a la escuela y no bajo qué condiciones y para qué asisten, aún sigue vigente.

En 1992 iniciaba una transformación en el sistema educativo con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica²⁰, que menciona a la calidad en la educación como uno de sus propósitos; y más adelante en 2008 con la Alianza por la Calidad en la Educación²¹, se enfocaba en la reforma curricular además de establecer a la evaluación como la guía para elevar la calidad de la educación.

Es así como a partir de la política pública en educación y con el apoyo de estos antecedentes, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)²², comenzó en el 2004 con la reforma de educación preescolar y concluyó en el 2009 con la de Educación Primaria.

Se puede leer en algunos periódicos sobre las diversas opiniones en relación a esa reforma educativa como lo señala Ímaz “se asume una inexistente homogeneidad de los actores del proceso educativo (como si los alumnos, sus familias y los maestros fueran iguales en todo el país), cuando son innegables las abismales exclusiones económicas y sociales y la enorme diversidad cultural existente”²³, al tratar a todos de la misma manera sin reconocer a la heterogeneidad al considerar que tienen similitudes por formar parte del mismo país, es uno de los aspectos que producen exclusión tanto social como en el aula.

sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. MUTANER. J. J. (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, revista de Currículum y formación del profesorado, 4 (1): p. 8

²⁰ Acuerdo 592 de la Educación Básica. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d666e.../a592.pdf> (consultado el 7 de Septiembre 2016)

²¹ Ibidem

²² Ibidem

²³ ÍMAZ. G. C “La reforma educativa: Una receta para el fracaso”. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2013/04/09/politica/021a1pol (consultado el 27 de Septiembre 2016)

El sistema educativo en México además de interesarse en la cobertura ahora también lo hace en lo que concierne a la calidad de la educación; conceptos como: inclusión, las prácticas docentes, ambientes de aprendizaje, escuela de calidad, etc., son palabras que están constantemente presentes en los discursos políticos y en distintos documentos oficiales de la educación básica, donde se menciona sobre lo que debería ser la inclusión como parte fundamental de la calidad, respecto a esto el acuerdo 592 de la RIEB señala:

“...al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva...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 las niñas, niños y adolescentes”²⁴

Con esa reforma la educación tiene su enfoque por competencias; según esta perspectiva los maestros tendríamos que plantearnos el qué, cómo y para qué se enseña, derivado de los planes y programas que están refiriendo constantemente a conceptos como calidad, eficiencia, eficacia y evaluación; con la finalidad de dar respuesta a las demandas de los acuerdos en educación.

No debemos pretender que este enfoque se realice de la misma manera en todas las escuelas del país, cada una tendrá sus propias necesidades, como lo señala Ímaz “la homogenización imaginada por los tecnócratas...significa la pretensión de tratar a los desiguales como si fueran iguales, profundizando aún más la desigualdad existente”²⁵, como docentes debemos tener presente esto para no generar más procesos de exclusión.

También el Plan de estudios de educación básica (2011), hace referencia a la inclusión²⁶ como la vía por la cual se dará respuesta a las diferentes necesidades

²⁴ Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e.../a592.pdf> (consultado el 7 de Septiembre 2016).

²⁵ ÍMAZ. G. C La reforma educativa: una receta para el fracaso” Disponible en: www.jornada.unam.mx/2013/04/09/politica/021a1pol (consultado el 27 de Septiembre 2016)

²⁶ La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. BOOTH Y AINSCOW (2002) Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Santiago de Chile UNESCO-OREALC: p 9.

educativas; en distintas ocasiones se menciona sobre la necesidad que tienen las escuelas para atender a la diversidad²⁷, no obstante aunque se menciona a la inclusión, no señala una forma para que los maestros comprendan el trayecto de cómo ir logrando este propósito.

El PEP (Programa de Educación Preescolar) 2011²⁸, establece que las actividades deben ser de interés y en relación al contexto de los alumnos, en la práctica esto difiere de lo que está ahí escrito, en muchas ocasiones las actividades se van ajustando las exigencias de la escuela sin considerar los intereses y necesidades de los alumnos, se pone mayor importancia a los programas internos de los colegios en relación a los objetivos basados en que todos obtengan los mismos resultados, dejando de lado lo que a los niños les interesa y solo realizando actividades donde queremos que todos “aprendan”, determinados contenidos o hábitos. Si bien se realiza un diagnóstico grupal al inicio de cada curso escolar, en pocas ocasiones se considera la información que nos proporciona en referencia a los alumnos y se establecen ciertas actividades de manera homogénea en relación a lo que la mayoría sabe o debe realizar en ese grado, dejando fuera a los que “no alcanzan o a los que superan” dichas actividades como lo menciona Melero:

Hemos de orientar todos los esfuerzos para romper con el Curriculum planificado e igual para todos (fundamentalismo curricular), originando así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño antes de llegar a las escuela.²⁹

Se puede notar como la cobertura del acceso a la educación básica no ha respondido a las necesidades de los alumnos, ya que seguimos viendo en la actualidad como en las diferentes escuelas muchos de los niños, terminan siendo cifras en las estadísticas de deserción, índices de reprobación o repetición de

²⁷ Al hablar de “diversidad” se hace referencia a las diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad y que pueden surgir por sus diferentes valores, costumbres, cultura, intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos, etc. GÓMEZ O. (2012) Prácticas pedagógicas y diversidad. Universidad de Manizales: p 168.

²⁸ Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar. SEP. México, 2011. p. 24

²⁹ MELERO, L. M.(2004) Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga, Alebrige: p. 167.

grados, así como la desigualdad de las oportunidades del acceso al aprendizaje de los niños que asisten a escuelas públicas o privadas, rurales o urbanos.

Si consideramos sólo a la población que tiene acceso a las escuelas y no se reflexiona sobre las condiciones en las que se encuentran los alumnos, se estarían dejando de lado aspectos relevantes de la educación como lo son las oportunidades reales de aprendizaje con las que cuentan los alumnos una vez que han entrado a las escuelas; aumentar la población escolar “de una escuela para todos”, independiente de qué clase se les está ofreciendo no implica que los maestros asuman y generen acciones inclusivas, entendiendo estas como la mediación³⁰ que deberíamos llevar a cabo los docentes para favorecer el aprendizaje y el desarrollo general de todos los alumnos que están presentes en las escuelas ante esto Torres señala: “Aumentar la matrícula se convirtió en un objetivo en sí mismo, independientemente de qué clase de escuelas se ofrece. La repetición, la deserción y el aprendizaje de los alumnos son preocupaciones más bien recientes en los sistemas y en las estadísticas escolares”³¹.

Los niños pasan gran parte de su tiempo en las escuelas que son consideradas como un lugar social, dentro del cual existen diferencias entre los individuos que la integran (físico, religión, económico, etc.); se debería reconocer esta condición de cualquier grupo social, sin embargo, pocas veces se toman en cuenta las distintas demandas e intereses de los alumnos y por lo tanto no se da la atención necesaria a las personas que la conforman.

Hoy en día la situación a la que se enfrentan los docentes es a grupos numerosos y la exigencia de resultados académicos de los alumnos, por este motivo se han utilizado metodologías iguales para atender de la misma forma y los mismos contenidos de manera más “eficiente”, tratando a los grupos como homogéneos para atender a todos los estudiantes al mismo tiempo.

³⁰ “Un mediador es algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a ese estímulo”. BODROVA. E. (2004) Herramientas de la mente. Pearson. México: p. 69

³¹ TORRES M. A (2005). *12 Tesis para el cambio educativo – Justicia Educativa y Justicia*. Económica. Colombia. Edit. Fe y Alegría: p 68.

Porque en muchas ocasiones pretendemos como maestros, estar en el aula sin obstáculos, deseando que los alumnos procedan de la misma forma, llegando a niveles “óptimos” de aprendizaje y modos de comportamiento similares, sin que presenten alguna dificultad ante nuestra manera de actuar; tomando como referencia esta manera de pensar seguimos llevando a la práctica acciones docentes que llevan año tras año sin cambiar, a pesar de ver que no dan respuesta a la diversidad de las aulas, ante esto nos dice Sacristán “queremos que los menores aprendan determinadas cosas, habilidades, hábitos, conocimientos, valores y comportamientos, los sometemos a un determinado ritmo, etc.”³², de esta manera se puede notar como a pesar de decir que “sabemos que los alumnos son diferentes”, respecto a sus distintas condiciones, en el momento de la intervención con ellos, ese discurso se reduce a una actuar donde a todos se les trata de la misma manera sin importar las múltiples circunstancias de los alumnos, porque como docentes al estar en las aulas esperamos que los alumnos respondan de la misma forma considerando al grupo como homogéneo por el hecho de ser del mismo grado escolar.

Sin embargo, no solo se debe considerar que por ser del mismo grupo todos deben responder de la manera similar, pues hay otros factores tanto internos como externos que hacen de cada niño sea único, pero que muchas veces lo olvidamos y ponemos énfasis en que los niños sean lo más parecido entre ellos, para que también así nuestra manera de dirigirnos a ellos sea de una misma manera.

Se debe mirar a la heterogeneidad presente en las aulas, no como un problema sino como una realidad ante la cual los docentes tenemos que responder sus necesidades. Una vez que se considera esto, los maestros llevaríamos a la practicas aquellas acciones que nos ayuden a favorecer la estancia de los niños en las escuelas; como lo indica Álvarez: “Las estrategias didácticas que utilizan los docentes...constituyen el aspecto más dinámico y cambiante de las practicas

³² SACRISTÁN. J. G. (2003) El alumno como invención. Morata, Madrid: p. 148

docentes”³³, si no reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica en relación a la forma de organizar de la clase, los tiempos efectivos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, los materiales, etc.; continuaríamos como hasta ahora, realizando actividades tediosas, mecanizadas y rutinarias, que lejos de avanzar en los procesos de socialización, desarrollo y aprendizaje de los niños, los único que hacemos es excluir a los alumnos que no se ajustan a determinada forma de trabajo de cada profesor

Continuar tratando a los alumnos como si fueran iguales, es mirarlos desde lo que Levinas señala como “Totalidad”³⁴, en la cual hay una relación con el otro sin ver su individualidad, sino que se suprime a la persona cuando se quiere categorizar en “normal-anormal”; “bueno- malo”, “se acepta o se rechaza”. No se considera lo particular, solo se toma en cuenta lo que está determinado por una mayoría.

El trato que se va dando a los niños al pretender que son semejantes sin considerar sus necesidades, genera desigualdades no solo sociales sino educativas, repercutiendo en las diferencias que muchas veces hacemos los maestros en relación a los logros de los niños; como en clasificarlos, segregarlos, evidenciarlos o simplemente depositar en ellos la causa de “que no logre” tener avances; sin tomar en cuenta lo que hacemos o dejamos de hacer como profesores, así algunas prácticas se intentan justificar al tratar de manera homogénea a los alumnos, y remitirse a decir que las actividades o el proceder en el aula “es algo que ha funcionado con otros, o siempre lo he hecho así”.

Nuestro actuar y la organización que realicemos de las aulas se deberían contemplar sobre una realidad social, considerando el contexto y situación temporal de nuestros alumnos, así las acciones que realicemos en cada salón deben de tener como finalidad la atención a la diversidad como señala Del Valle: “la comprensión de la diversidad tiene como objetivo contener a todos los niños y los grupos, proponiendo aprendizajes significativos que interesen a todos los

³³ ÁLVAREZ, M.(2008) Practicas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Educación, lenguaje y sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V No 5 :P. 87

³⁴ “El sacrificio de la individualidad en provecho de lo general” LEVINAS, E. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la totalidad. Salamanca, sexta edición, 2002.p. 39

alumnos y se adecuen, además, a sus intereses y posibilidades”³⁵, de esta forma lo que realicemos los docentes tendrá que dar respuesta a los sujetos presentes en las aulas.

Porque en muchas ocasiones se trata de buscar algún elemento que forma parte de la educación (directivos, padres, especialistas, etc.), como el responsable de su mejoría. No obstante en la educación inclusiva, todos los que conforman cualquier grupo educativo somos parte importante en el progreso de los alumnos en las escuelas, más aun los maestros quienes somos los que tenemos la cercanía con ellos, como lo expone Sánchez-Teruel “La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumno sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura”³⁶, puesto que si solo tenemos presente algunas definiciones que son parte de una norma en educación, ¿cómo comprenderemos lo que pasa en las escuelas?, ¿cómo se interiorizan esos conceptos en los docentes?, ¿qué impacto tiene en nuestras acciones?.

Es cierto que estas preguntas van más allá de lo que sucede en la educación actualmente, tiene que ver con estructuras que se han ido forjando a través de los años y que depende de varios factores como son lo social, lo histórico y lo individual; pero independientemente de esos factores la visión que tengamos de lo que es o como debería comportarse un alumno va a determinar nuestro actuar hacia ellos, como lo menciona Sacristán “ser alumno...;son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría”³⁷, por esto es importante reflexionar sobre las ideas que tenemos sobre aspectos en relación a nuestro ser y estar como docentes.

En muchas ocasiones en las escuelas no hay una noción de lo que es la inclusión o ni si quiera es una opción para las diferentes necesidades que presentan los

³⁵ DEVALLE . A.(2006) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique grupo editores: p.147

³⁶ SÁNCHEZ-TERUEL. (2013) Inclusión como clave de una educación para todos. En REOP. Vol. 24,no 2, 2º cuatrimestre: p. 25

³⁷ SACRISTÁN. J. G. (2003) *El alumno como invención*. Morata, Madrid: p. 148

alumnos; por tal motivo, a los niños con alguna particularidad en cualquier aspecto de su aprendizaje o desarrollo, no se favorecen las oportunidades para el logro de sus objetivos en la escuela.

Considerando a la igualdad de oportunidades³⁸ que debe estar presente en cada aula, esta se debería manifestar en los alumnos, a partir de una educación para todos; es decir mirar a los alumnos como diversos y no como un todo. Al tratar de “normalizar” a los alumnos que por distintas condiciones calificamos como diferentes o etiquetar a los grupos que forman parte de una minoría en las aulas no estamos reconociendo su individualidad, como lo indica Tomlinson “se ha intentado cubrir las necesidades de los alumnos más retrasados o más avanzados, sacándolos de sus clases habituales durante parte o toda la jornada escolar”³⁹, al actuar de esta manera no se respeta a la diversidad de las aulas y no se está dando un trato donde todos tengan las mismas oportunidades de participación y acceso a los aprendizajes.

De no tomar en cuenta estos aspectos, solo se reduciría las actividades escolares a la memorización, repetición, falta de innovación de las prácticas docentes; así aunque los niños asistan a la escuela, seguiríamos excluyendo a los alumnos que no den respuesta a esta demanda que de forma hegemónica se establece en las aulas; en relación únicamente en los resultados, sin tomar en cuenta sus procesos y necesidades para lograr un aprendizaje significativo⁴⁰ en los estudiantes.

Si lo que se pretende es encontrar una manera de que existan menos prácticas que excluyen, tenemos que ir comprendiendo lo que sucede en las escuelas en relación al binomio exclusión-inclusión, no a través de un concepto o una teoría; sino a partir de conocer y reflexionar sobre aquellas prácticas o acciones que nos

³⁸ “La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los Currículum por categorías” MUNTANER. J (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado: p. 4

³⁹ TOMLINSON, C. A (2003) El aula diversificada. Barcelona, Octaedro: p 48.

⁴⁰ Aprendizaje significativo entendida desde Ausbel, como lo que un individuo incorpora a su estructura cognitiva y lo relaciona con la información que ya posee para facilitar el aprendizaje. OTERO J. R. (2009) Laboratorio de Innovación educativa. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. p 7-9

van a aproximar a lo que es o no la inclusión. Como en este caso las prácticas que tratan de manera homogénea a los alumnos, se convierte en un proceso de exclusión ya que en las aulas los niños no son iguales.

Los docentes debemos estar en constante introspección sobre nuestro actuar cotidiano, ya que en el momento de pensar las actividades del aula tendremos que considerar las condiciones y posibilidades de nuestros alumnos, mirar nuestra práctica pedagógica en relación a ellos para potenciar que las actividades que se lleven a cabo permitan relacionarse y aprender juntos en esa diversidad, con la finalidad de que todos los alumnos estén presentes en las experiencias de los diferentes espacios en la escuela; puesto que si no existe un solo camino para conseguirlo se deben ofrecer distintas oportunidades para que los niños lo logren. Todo docente que se considere comprometido con la educación tiene que asumir una postura crítica y reflexiva sobre su práctica, de esta forma cada profesor podrá asegurarse que ofrece oportunidades para todos los alumnos y no solo para algunos de ellos; modificar su actuar con ayuda de esa constante reflexión de sus prácticas en el ámbito escolar.

Por esto, en el siguiente capítulo expondré algunos relatos sobre mis prácticas pedagógicas, las cuales me permitieron realizar dicha reflexión de mi actuar.

CAPÍTULO 2

LA ATENCIÓN HOMOGÉNEA: UNA FORMA DE EXCLUIR A LOS ALUMNOS.

“La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de los planes de estudio.”

Anijovich. R⁴¹

Por mucho tiempo se ha considerado que los maestros somos aquellos que enseñamos a los alumnos lo que deben aprender y hacer en la escuela; desde esta perspectiva, como docentes hemos buscado formas de atender a los grupos de la misma forma debido a la cantidad de alumnos o por tratar de ser eficaz en el tiempo que tenemos con ellos en el aula.

En esa constante relación con los alumnos que se da dentro y fuera del salón de clases, hay situaciones, vivencias o sucesos que experimentamos en conjunto; pero qué pasa cuando le restamos importancia a esa interacción de los sujetos presentes en las escuelas.

A partir de esto se manifiesta la importancia de conocer la escuela desde dentro, la manera de cómo funcionan cotidianamente; más allá de un documento oficial, una encuesta o un cuestionario. A continuación, muestro la narración de cinco experiencias pedagógicas, que he tenido a lo largo de mi andar en las aulas del jardín de niños.

2.1 “Solo tengo que seguir las rutinas”

Ahí me encontraba por primera vez frente al grupo en un salón de jardín de niños, aquel primer contacto ya como maestra era extraño para mí, debido a que no

⁴¹ ANIJOVICH, R. (2005) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, Fondo de cultura económica: p. 26

contaba con los elementos para saber qué es lo que tenía que realizar con ellos. Me sentía nerviosa y solo podía pensar en: “¿qué les tengo que enseñar o poner a hacer?”, “¿cómo me debo dirigir hacia ellos?”.

Debido a mi falta de experiencia, pero también de conocimientos sobre lo didáctico⁴², lo que hice fue enfocarme en que “aprendieran buenos hábitos” como el saludo, tener ordenadas sus cosas, que sus trabajos manuales se vieran “bonitos”, etc., esta forma de trabajo era reforzada por la directora quien mencionaba en repetida ocasiones:

-“Los trabajos que se lleven los niños tienen que ir impecables, aún si es necesario que ustedes como maestras, traten de arreglarlos un poco”.

-“Si se va a ir a casa algún dibujo o trabajo, que a simple vista se vean limpios y bien hechos”.

En aquel tiempo fue fácil para mí adecuarme a esa forma de trabajo, pensaba:

–“Que sencillo es ser maestra de kínder”-,

Comencé a construir una identidad colectiva⁴³ como docente, entendida esta como la relación que tenía en aquel momento con las demás docentes y que al compartir ciertas prácticas e ideas, mi actuar como maestra la conforme en relación a lo que observaba de mis compañeras con más experiencia en el jardín de niños; mi pensamiento en aquel momento era:

-“Solo tengo que seguir y organizar, las actividades rutinarias y cuidar que a los niños no les pase nada”-.

De esta manera, de acuerdo a Lévinas no había una responsabilidad⁴⁴ como docente hacia los otros, no estaba mirando mi relación con el otro era solo una relación unilateral de mi parte ya que actuaba en “el deber ser”, ante los padres de

⁴² “La didáctica es la forma como el docente busca que el estudiante aprenda contenidos, cognitivos (saberes), actitudinales (valores y ética) y por su puesto procedimentales” GÓMEZ O. (2012) Prácticas pedagógicas y diversidad. Instituto pedagógico: p. 178.

⁴³ RAMIREZ C.R. (2014) “Reelaborar la identidad docente para formar en competencias”. México, Itaca: p. 20.

⁴⁴ LÉVINAS, E. (2002) Totalidad e infinito, Salamanca.

familia y los directivos; solo estaba enfocada en creer que estaba realizando “bien” las cosas como maestra, sin tomar en cuenta el impacto en los niños, para mí en aquel momento eso era lo menos relevante. Trataba de mostrarme como una docente que actuaba en relación a lo creía que se espera de una maestra de jardín de niños.

Con esa manera de pensar, dediqué mucho tiempo a organizar actividades rutinarias para que en la escuela los niños “aprendieran las bases”, para adaptarse en una escuela, así me dirigía hacia los niños con frases como:

-Recuerden que tienen que portarse bien, saludar al llegar, respetar a todos, dar las “gracias” y pedir las cosas “por favor”-

La mayoría de los niños atendían a las indicaciones que les daba, sin embargo, recuerdo que en ese grupo de segundo se encontraba Irving, aquel niño al que yo consideraba como “desobediente”, pues para mí; no se comportaba igual que el resto del grupo.

De esta manera como docente estaba ejerciendo una ética violenta⁴⁵, con aquellos niños que consideraba diferentes, al querer tratarlos a partir de mi juicio subjetivo de como tendrían que ser, así no tendría lugar su individualidad en el aula; para mí no formaban parte de la mayoría que si se adecuaba al comportamiento que yo esperaba por parte de los alumnos.

Recuerdo que una vez pensé en las actividades que íbamos a hacer, pero esta vez en el patio, creía que al salir un poco de la rutina estarían atraídos por lo que íbamos a realizar; ya que en algunas ocasiones en el aula los había notado aburridos con la monotonía de las actividades diarias, debido a que algunos niños no las realizaban o no escuchaban las indicaciones de lo que tenían que hacer.

Antes de salir al patio les dije a los niños:

⁴⁵ BUTLER J. (2005) Dar cuenta de sí mismo, Violencia ética y responsabilidad, Amorrortu Editores Buenos Aires Argentina

-Vamos a ir todos formados en una fila, recuerden que el que se salga de la fila ya no va a poder jugar-

Pasé algún tiempo tratando a los niños como si fueran “máquinas”, esperando que todos se portaran de la misma forma. Cuando me dirigía hacia el patio con el grupo se acerca la directora y pregunta:

“-¿A dónde van?-, algunos niños responden “al patio a jugar”.

La directora se dirige hacia mí y comenta:

“-¿Cómo que a jugar maestra?-, recuerde que ya se acercan las primeras evaluaciones y los niños deben estar bien preparados para salir bien en su evaluación”.

-Sí, solo que la actividad que vamos a hacer tiene que ver con lo que va a venir en la evaluación, es en relación al tema que estamos revisando- afirmé

La directora dice:

-“Ah, si está justificado, adelante; recuerde que no solo salen a jugar para perder el tiempo, para eso está su hora de recreo”.

Según las indicaciones de la directora y relacionando esto con las reuniones de las docentes para organizar las actividades de la escuela; todos los alumnos debían (de preferencia) alcanzar los mismos avances, ya que al pasar al siguiente grado el grupo aprovecharía mejor los aprendizajes si la mayoría iba “igual en sus procesos”.

De esta manera se observa como se le da gran importancia a los resultados que puede tener un grupo en general y no en los procesos de cada alumno, era como si lo más importante fuera lograr que la mayoría de los niños debían ser lo más parecidos, como si de esta forma fuera un objetivo por sí mismo y no buscar alternativas o formas de favorecer los procesos de cada alumno.

Una vez en el patio les mencioné sobre el juego que íbamos a realizar, pero antes de iniciar, como siempre estaba acostumbrada les repetía las reglas que todos tenían que seguir como:

-“recuerden no pelear, poner atención, no irse a otro lado del patio, etc., y así continuar hasta llenar su cabeza de no puedes o no debes”.

Terminada mi lista de lo que no debían o podían hacer, comencé a explicarles el juego que realizaríamos. Ante esto Fernanda, una niña muy expresiva dijo de inmediato:

-“Que bueno que salimos a jugar, es más divertido que estar en el salón”, a lo que varios niños a una misma voz dijeron ¡Sí!

-“Sí, a mí me gusta más estar aquí, que estar en el salón”-, dijo Lalo

Comencé a indicarles sobre lo que íbamos a realizar:

-Van a estar sentados en forma de círculo, en medio hay una canasta. Fuera de la canasta, están muchas frutas de diferente tamaño y color-.

-Les voy a decir un color y cada uno va a pasar a tomar una fruta del color que les diga, para ponerla dentro de la canasta, los demás vamos a ver si el color es el correcto o no- les dije

Irving solo veía, y en cuanto tuvo la oportunidad, corrió hacia los juegos. Los demás niños lo miraban y en ese momento me dirigí a él:

-Recuerda que el que no siga las indicaciones ya no va a poder jugar con nosotros y se va a ir al salón-.

No dijo nada, bajó la cabeza y se sentó en el círculo que formaban los demás compañeros.

De pronto, comenzó a empujar a los niños que estaban a su lado y Luis molesto dijo:

-“Maestra Irving, me está pegando, yo no le estoy haciendo nada”-

Entonces, cambié a Irving de lugar mientras le dije:

-¡Mira a tus compañeros, ellos sí se están portando bien, están sentados como les dije y esperando su turno, tú también te tienes que portar como los demás para poder participar en el juego, si no estás como ellos, ya no vas a jugar!-

En donde lo senté, se encuentra con Melanie, con quien comienza a jugar con sus credenciales; entonces interrumpí la actividad y me dirigí a los dos diciendo:

-¡Ustedes ya no van a jugar con las frutas, porque ustedes ya están jugando!-,

Mientras estoy tratando de que “sigan mis indicaciones”, otros niños comienza a distraerse algunos juegan entre ellos, otros se levantan y comienzan a tomar algunas frutas y aventarlas, otros platican sin escuchar lo que yo les estaba diciendo; Carlos se para y se va también hacia los juegos.

En ese momento, al ver que la actividad que estaba realizando con ellos no me funcionaba como lo había pensado, molesta le dije al grupo:

-Ni modo nos vamos al salón, porque no hacen lo que yo les digo del juego; muchos están haciendo otras cosas que yo no les dije que hicieran-

En aquella actividad esperaba por parte de los niños, que estuvieran callados y realizando lo que les decía según mis tiempos establecidos y con la expectativa de que todos respondieran de la misma manera al realizar la actividad.

Intentaba que los niños se quedaran en el patio escuchando lo que les iba diciendo, que hicieran o se comportaran en relación a “lo que les estaba señalando”.

Era como si solo quisiera que ellos “adquirieran” las ideas, que yo como maestra les trataba de comunicar. Tal como lo menciona Rancieré: “gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia”⁴⁶, creer que solo a través del maestro explicador en este

⁴⁶ RANCIERÉ. J. (2003) El maestro Ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Barcelona, Laertes: p 6.

caso yo como docente ellos van a asimilar los conocimientos, cuando en realidad no es así.

Ante esto recuerdo que pensé, “con este grupo no puedo organizar actividades en el patio porque no ponen atención”, mejor seguiremos trabajando en el salón, así es más fácil de “controlarlos” a todos, y así poder realizar las actividades preparadas, siguiendo las rutinas en el aula hacen más caso.

Es así como al intentar que los niños actuaran de la misma manera en la actividad, le iba restando importancia a su individualidad, inquietudes e intereses de los alumnos, solo me importaba que todos respondieran de la misma forma ante lo que intentaba realizar con ellos.

Trataba de que todos fueran iguales o lo más parecido en su comportamiento y en la forma de realizar a las actividades, no estaba reconociendo a los diferentes intereses de los alumnos, ya que pretendía imponer una manera de responder por parte de los niños de acuerdo a lo que yo esperaba del grupo en general sin considerar su diversidad.

2.2 “Solo quería jugar”

Al llegar al jardín de niños se escucha una música de rondas infantiles, mientras los padres iban dejando a los niños en su salón. Parece que todos llegan muy contentos de estar otro día en la escuela. Pero terminada la hora de entrada se silencia aquella música y una vez en el salón se cierra la puerta.

Parecería que al atravesar esa puerta era como entrar a otro mundo, donde solo los que están ahí saben lo que sucede; siendo cómplices de los hechos que para algunos están llenos de alegría, otros de silencio y algunos más de prohibición.

Como aquel día en segundo de preescolar, donde realizábamos una actividad en el salón en relación a las vocales. Recuerdo que lleve unas letras para colocarlas frente a los niños donde todos pudieran verlos desde su lugar, pensé -así en

donde todos las vean será más fácil para que los aprendan-. También llevé algunos animales de juguete que iniciaban con alguna vocal.

Luis al verlos sobre la mesa pregunto:

- “¿Maestra eso para qué es?”,

-Vamos a usarlas- le contesté, pero déjalas ahí, ahorita todos juntos las vamos a ocupar, vete a sentar a tu lugar.

-Guarden silencio y pongan atención, vamos a conocer algunas letras y al final los que estuvieron atentos van a poder jugar con estos animales-, les dije mientras les iba mostrando unas vocales.

Este tipo de acciones ha sido una constante donde a los alumnos los trataba de manera pasiva, siendo los receptores de lo que yo como la docente les iba diciendo, considerando que al ser de edades similares deben ser tratados del mismo modo; sin tomar en cuenta que no por ser de la misma etapa de desarrollo deben aprender de formas similares, como lo señala Tomlinson: “seguimos dando por sentado que un niño de una determinada edad tiene tanto en común con los demás chicos de su curso, que debe seguir el mismo Curriculum y de la misma manera”⁴⁷, no se contemplan otros aspectos como el sexo, el contexto, la familia, etc. que hacen singular a cada individuo.

La clase tomaba su curso y al ir mostrando las letras, le iba pidiendo a los niños que las observaran y repitieran cual era cada una, ante esto Edgar dijo:

-“Ah son las letras yo ya me las sé”-.

Así que desde ese momento él no mostró interés por lo que iban a realizar. Debido a esto comenzó a jugar con sus crayolas en la mesa;

-¡Pon atención Edgar!- le dije en varias ocasiones, -¡si sigues jugando te voy a sentar solo!-concluí.

⁴⁷ TOMLINSON, C. A. (2003) El aula diversificada. Barcelona, Octaedro: p. 50.

Sin embargo, mire a los alumnos (con quienes repetía las letras) y note que otros también se mostraban desinteresados por la repetición. Pero de acuerdo a lo que ya había preparado para la clase continúe con las actividades que llevaba para ese día.

Mientras les señalaba lo que repetía, les insistía a los niños que escucharan para que hicieran lo mismo; algunos de ellos platicaban, otros comenzaban a jugar; de pronto ocurre la interrupción de la clase y es de mi parte, me dirigí a los alumnos que consideraba “distraídos”:

-¡Guarden silencio y escuchen con atención!- les dije

Como seguían platicando, me acerqué a ellos y los separé alejados de la mesa para que dejaran de platicar, mientras volteo con los otros niños de esa mesa y les mencioné:

-No les hagan caso, ustedes pongan atención a lo que les estoy diciendo, recuerden que deben repetirlo conmigo para que no las olviden-

En aquel momento, consideraba este tipo de actividad como la manera “adecuada” para que los niños logran identificar o memorizar algún concepto, ¿qué de malo tenía? (pensaba en ese momento), si de esa manera desde que yo era estudiante así fuimos pasando desde el jardín de niños hasta la secundaria, repitiendo todo lo que los maestros nos decían ya que solo así lográbamos “aprender” lo que ellos nos indicaban.

Ante esto Sofía, una alumna a la que por cierto yo consideraba atenta en la clase expresó:

- ¡Yo sí quiero jugar, por eso voy a hacer lo que dices, maestra!-

Mientras Alberto comentó

-¡Sí!, ¿verdad que tú sí sabes?, ¡por eso tenemos que escucharte y no jugar!-

Era mi insistencia hacia los niños, como si quisiera transferir contenidos en aquellas cabecitas presentes en el aula, parafraseando lo que dice Freire⁴⁸; enseñar no se trata de esto, más bien como docente tendría que promover la curiosidad de los alumnos para que el conocimiento en ellos se logre en colaboración de ambos (alumnos y docente), y no por transmisión del docente hacia los alumnos.

Se nota así, mi dificultad de reconocer que no todos los alumnos son como aquellas manzanas que adornaban el árbol lector⁴⁹ en un rincón del salón, todas igualitas del mismo tamaño y color.

Preocupada por conseguir que identificaran los contenidos y el tiempo que había asignado de la clase estaba por terminarse, comencé a molestarme, entonces le dije en varias ocasiones al mismo niño:

-¡Si sigues jugando te voy a castigar!-;

La clase continuó, pero Edgar se mostraba cada vez más desinteresado, se levantó de su mesa y se paró junto a la ventana para mirar hacia el patio.

En ese momento con voz alta manifieste:

-¡Otra vez; tú no vas a jugar ve a mi escritorio para que ahí realices tu actividad!-.

Yo solo pensaba –“¿por qué no pone atención? distrae a otros por estar platicando con ellos y levantado de su lugar, porque no hace caso como los demás”-.

Se puede percibir como no hay un reconocimiento del otro por parte de los docentes, solo queremos que el proceder de los alumnos sea de acuerdo a las expectativas de lo que creemos debe ser el alumno, aquel que debe estar callado como prueba de que está atendiendo a las indicaciones del profesor.

⁴⁸ FREIRE. P. (2003). El grito manso México, siglo XXI: p.54

⁴⁹ El árbol lector es una imagen de un árbol que se coloca en el aula en un lugar visible, al cual se le van colocando manzanas con el nombre de los niños de acuerdo a la cantidad de libros leídos. Esto se realiza como parte de las actividades del programa de lectura de la SEP a nivel nacional en México.

Es como querer que todos los alumnos respondan de la misma manera, y de no ser así no hay un respeto a esas diferencias por parte de nosotros los maestros, como lo menciona Gómez⁵⁰ tenemos una deuda social con aquellos alumnos que no responden a los estándares sociales normalizadores.

Estando frente a frente en el escritorio, aquel niño se quedó callado ante mi figura que se le imponía como un guardia; para que realizara lo que decía y cómo quería, él solo me miraba mientras yo le repetía lo que tenía que hacer.

Le pregunté a Edgar:

-¿Ahora si entendiste?-,

De manera tímida responde que sí con la cabeza, Luca que se encontraba cerca dice:

-"Tal vez no porque siempre está jugando, verdad maestra, él no está sentado como nosotros y no pone atención"-

Estas palabras que decía Luca eran frases que continuamente digo de aquellos niños que considero no se comportan como la mayoría del grupo; me quede callada por un momento ya que pensé "los niños se refieren a sus compañeros de acuerdo a las etiquetas⁵¹ que yo les hago", sin embargo, ante mi insistencia para verificar que Edgar "hiciera la actividad", le digo:

-¡Dime lo que tienes que hacer!-,

Mientras que en el grupo se torna un silencio ante lo que sucedía entre aquel niño y yo. Los más cercanos al escritorio miraban, mientras una niña le decía en voz baja a Edgar lo que tenía que realizar, molesta le dije a Catalina

⁵⁰ "Los estudiantes que no responden a los estándares sociales normalizadores han sido discriminados, estigmatizados y convertido en invisibles, dándose con ellos una deuda social de gran importancia al tener el compromiso de trabajar con ellos y lograr que reciban el mismo trato que han recibido otros en algún momento vital". GÓMEZ O. (2012) Prácticas pedagógicas y diversidad. Instituto pedagógico: p.164 y 165.

⁵¹ "las personas en colectivos marginados y oprimidos a menudo sufren etiquetas (palabras sueltas) que son por lo general negativas y perjudiciales, como "maricon", "gordo", "retrasado", "guarra", "espalda mojada" SAPON-SHEVIN. (2013) La inclusión real: Una perspectiva de Justicia Social. Revista de Investigación en educación, no 11(3), 2013: p. 76.

-¡No le digas, él tiene que saber, si le dices no va a poner atención otra vez!-

Aquel niño parado junto al escritorio, apartado de sus compañeros comienza a llorar, solo le comente:

-No llores, mejor apúrate-

Ante mi insistencia de realizar la actividad, él dice:

-Es que eso me aburre yo no quiero hacerlo-

En esos momentos, ya sin saber de qué manera lograr que él realizara la actividad y que los demás ya lo habían hecho; lo que hice fue preguntarle, ante mi sorpresa contesto lo que le cuestionaba, no es que no supiera lo que tenía que hacer, realmente la actividad no era de su interés.

Aunque me sentía molesta porque Edgar no había realizado el trabajo que estaba programado, continúe con la siguiente actividad; les fui entregando los animales de juguete mientras les decía:

-¡Van a compartir los juguetes con los compañeros que están en su mesa!-

Los niños que estaban en la mesa de Edgar comenzaron a pelear con él por los juguetes, ninguno le quería prestar el material y escuché comentarios por parte de algunos de ellos como:

-¡Tú no juegas porque no hiciste lo que dijo la maestra!- dijo Lalo,

-! Sí, tú no; porque no hiciste lo que nosotros!- comento Carolina;

Entonces Edgar molesto ante esto, trata de tomar alguno de los juguetes por la fuerza mientras daba manotazos a sus compañeros, quienes no le dejaban agarrarlos.

Me acerque a él y afirmé:

-¡Como no sabes compartir y comportarte como los demás, ya no vas a jugar!-

Lo tomé de la mano y lo lleve a la dirección para que se quedara ahí por haber pegado a sus compañeros. Después de unos minutos regresa al salón y dice:

- Yo no quiero estar aquí, solo quería jugar y no me dejaron.

Sin embargo, esta situación entre los niños se originó por las condiciones que yo fui generando en el salón, en relación a que todos “debían realizar el trabajo” para poder jugar; y los niños que estaban cerca de él, no quisieron compartir los juguetes por lo que habían escuchado en cómo me dirigí hacia Edgar.

Fui generando un aula donde la competitividad se imponía a la cooperación, entre los niños aquellos que no realizaban lo que yo les indicaba “no tenían oportunidad” para hacer otras actividades, y aunque yo no les dijera ellos mismos negaban las oportunidades de relacionarse a los niños que no habían hecho las mismas tareas que la mayoría del grupo había realizado.

2.3 “Algo más fácil para ti”

Mientras preparaba mi clase, recuerdo cómo al intentar organizar las actividades que haríamos en el salón; iba pensando en lo que la mayoría del grupo sabe o no, en relación a sus habilidades y conocimientos. Claramente sin tomar en cuenta a aquellos niños que no están “en el estándar del grupo” que yo estaba considerando.

En el aula, una vez terminadas las rutinas matutinas como acomodar sus cosas al llegar y el pase de lista; empezaba a explicar lo que realizaríamos ese día.

Estábamos viendo algunas características sobre los animales, recuerdo que la actividad que pensé en hacer con ellos iba a ser fácil para los niños (según yo), ya que anteriormente ya habíamos realizado actividades similares.

Me dirigí al grupo diciendo:

–Van a separar los animales de acuerdo al lugar donde viven-,

Mariana dijo,

-Sí, yo conozco muchos animales y me gustan-,

Enseguida Leonardo comenta -Esos animales yo los vi en la televisión y ahí dicen en donde viven-,

Al escuchar estos comentarios pensé, (como lo había ya anticipado) que la actividad era sencilla para ellos.

Comenzaron a clasificar las imágenes de los animales, pero al observar a los niños vi que Aarón no realizaba la actividad, solo veía a los compañeros que estaban cerca de él; al acércame y preguntarle:

-¿Por qué no estás haciendo nada?-,

Él solo me miró y se quedaba callado, algunos de sus compañeros que estaban sentados en la misma mesa me decían:

Alejandra: -Él no hace nada por que no sabe hacer las cosas-,

-Si te acuerdas que el otro día lo castigaste por que estuvo parado, y no hizo nada como ahorita, verdad maestra, comento Jesús.

De nuevo me dirigí hacia Aarón y le repetí lo que tenía que hacer, cuando le pregunto -¿Ahora si entendiste lo vas a hacer?-,

Respondió de manera tímida: -¡Si!-,

Parecía que trataba de que la información que yo le daba la construyera en su cabeza de la misma manera que se la decía, como si se tratara de una esponja que iba a aspirar lo que yo le decía, sin tomar en cuenta que no solo en el aula estaba construyendo conocimiento, sino que hay otros contextos que generan saberes en los niños como lo señala Anijovich "...los alumnos no escuchan con la mente en blanco. Poseen creencias, valores, actitudes, y conocimientos variados, que inciden en su modo de aproximarse a la información nueva que el docente va

a presentar⁵², mi práctica pedagógica tenía que buscar las estrategias que favorecieran el conocimiento que él ya tenía, y no en la imposición de conceptos.

Comencé a moverme hacia otras mesas para ver cómo iban realizando la actividad, ya que de acuerdo a mis expectativas todos podían hacer este tipo de trabajo; pero al volver con Aarón vi que solo había pegado los animales todos juntos sin clasificar, así que de nuevo me quede con él, lo primero que hice fue quitarle la hoja mientras le decía:

-¡Esto está mal, fíjate como se debe hacer!-,

Le di otra hoja y ya un poco desesperada por tratar de que hiciera la actividad similar a como los demás lo estaban realizando, me quede con él repitiendo lo que tenía que hacer y pidiéndole que me dijera verbalmente la indicación para verificar que ahora si me había “entendido”.

De esta manera no hay una responsabilidad de mi parte como docente, al depositar el problema de no entender o no aprender en los alumnos; sin hacer reflexión sobre lo que estoy haciendo o no como docente mediador del aprendizaje, y no como aquel que posee el conocimiento.

Pienso en lo que Lévinas⁵³ menciona en relación a la responsabilidad para con el otro, que esta se origina mientras se da la interacción entre los dos sujetos, como lo es en este caso el alumno y el docente su encuentro da origen a un Nosotros, así ya no sería un egoísmo del Mismo; sino que reconozco la presencia del Otro no a partir de mi subjetividad sino de esa interacción reconociéndolo como es.

Algunos de los niños que estaban cerca de Aarón y escuchaban lo que sucedía, le decían:

-“Si es así, está fácil; aquí pon estos y acá los otros, mientras algunos niños le señalaban donde colocarlos”-.

⁵² ANIJOVICH, R. (2010) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique: p. 51

⁵³ LÉVINAS, E.(2002) Totalidad e infinito, Salamanca. Ediciones Sígueme

Él al mirar que lo veíamos, solo nos observaba sin hacer nada; parecía como si estuviera en “el banquillo de los acusados” mientras los demás lo vigilábamos.

Me encontraba desesperada porque le había explicado de nuevo y me dijo que sí, pero cuando comenzó a pegar los animales lo hizo como al principio, todos revueltos. En aquel momento yo pensaba ¿Por qué él no aprende como los demás?, ¿será que no me entiende las indicaciones, o no quiere hacer la actividad?.

Dirigirme de esta forma con los alumnos, es una manera de no ver a la diversidad presente en el aula; se considera solo a la mayoría del grupo sin tomar en cuenta que cada niño es diferente de los demás, al respecto Blanco nos dice en relación a la diversidad “cada alumno tiene sus necesidades educativas y se enfrentan de distinta manera a las experiencias de aprendizaje”⁵⁴; de esta manera es importante tener presente que los procesos de aprendizaje de los alumnos serán únicos e irrepetibles en cada caso; pretender que todos responderán de la misma manera, a ritmos similares es no reconocer su individualidad; incluso reconocer que un mismo niño no responderá igual en las diferentes situaciones del aula.

Entonces, decido darle otro ejercicio más fácil, según yo para que así como el resto del grupo hizo su actividad, él también hiciera algo y no se quedara “sin trabajar”, esto lo justificaba de alguna manera curricularmente; puesto que según lo establecido en el programa se deben realizar adecuaciones con los niños que presenten alguna dificultad, sin embargo, estas adecuaciones entendidas por ponerles algún trabajo más fácil de lo que hicieron los demás.

Esto procurando que el alumno se vaya ajustando al currículo o al plan de trabajo que ya llevamos preparado para la clase, pero como lo menciona Echeita: “...el currículo –para ello más abierto, relevante y flexible- el que debe adaptarse o diversificarse en función de las necesidades individuales de cada alumno”⁵⁵, no

⁵⁴ BLANCO, G. R. (2006) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 No.3. p 10.

⁵⁵ ECHEITA G “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”, Madrid 2007, Narcea, p 86.

son los niños los que se debe ajustar al currículo sino debe ser de manera inversa, esto a partir de lo que realizamos los docentes entre los contenidos y los alumnos.

Algunos niños al mirar decían –¡Eso está muy fácil!- como Mariana,

-Él no sabe cómo hacerlo verdad- dice Eduardo,

-Es que no pone atención, si eso ya lo sabemos hacer nosotros, ¿por qué él no sabe?, pregunta Daniel.

Ante estos comentarios Aarón solo guardaba silencio y al tratar de que realizará la actividad, lo separó de su lugar ya que los demás ya habían terminado. Lo siento solo en una mesa, me siento junto a él y le digo:

-¡Fíjate bien lo que tienes que hacer!-

Como el resto del grupo ya había terminado su actividad, para evitar que estuvieran jugando “sin nada que hacer”, le digo a Aarón:

-¡Pégalos ahí en tu hoja y me la das!;

Ya sin hacer caso a lo que hacía él, me dirigí al grupo para realizar otra actividad. Un compañero al ver como lo hacía se acerca conmigo y dijo:

-¡Maestra él lo está haciendo todo mal, verdad que no sabe!- comentó Manuel

En esta experiencia se puede ver cómo trataba de comprender las dificultades que presentaba el alumno en relación a “sus carencias o falta de atención”, comparándolo con lo que el resto del grupo ya había realizado, por el contrario no tomo en cuenta mis estrategias en relación a los materiales o diferentes formas de aprendizaje de los niños, y de cómo estas son las que van a favorecer o limitar las experiencias de los alumnos en el aula.

2.4 “Todas deben ser iguales”

Se acercaba el 10 de Mayo, como cada ciclo escolar en las festividades se realiza algo “especial” y más tratándose del “Día de las Madres”, debido a esto recuerdo que la directora nos reunió en la dirección y dijo:

-¡Recuerden realizar un trabajo manual que hagan los niños para dárselo a sus mamás el día del festival de las madres!-

Claudia la maestra de primero, pregunta:

-¿Todas debemos hacer lo mismo o cada grupo decide lo que hará?-

-¡Cada una de ustedes planea su actividad, pero recuerden tomando en cuenta su grupo y los materiales necesarios para su actividad!- respondió la directora.

De acuerdo a lo anterior recuerdo que organice mi actividad pensando en pintar unas flores (rosas rojas), casi es lo que se les regala a las Madres (pensé en aquel momento).

Llegué aquel día preguntando al grupo:

- ¿Quién quiere hacer una sorpresa para su mamá?-,

Gritaron los niños -¡yo!-

-¡Pues pongan atención a lo que vamos a hacer para que quede bonito y le guste mucho a su mamá!- seguí diciendo,

-¿Alguien conoce las flores?- pregunte

-¡Si a mi mamá le gustan todas las flores!- dijo Mariana

-¡Mi papá le regala flores a mi mamá en su cumpleaños!-, comento Bruno

Vi que estaban entusiasmados por realizar un “obsequio” para su mamá, recuerdo que pensé en hacer unas rosas rojas así que me dirigí a los niños:

-¿Conocen las rosas?- pregunté

-¡Si, mi abuelita tiene en el patio unas en una maceta!-, dijo Erick

-¿De qué color son?- pregunte; -¡Son blancas!-, respondió

-¡Pero estas que vamos a hacer van a ser rojas!- le dije al grupo mientras les mostraba una imagen de una rosa roja

-¡A mi mamá le gusta el amarillo!- comento Elisa

-¡Si, pero rojas se van a ver, muy bonitas!- insistí

Según lo que había plasmado ya en mi actividad las rosas que iban a hacer serían rojas, así que no di opción para que fueran de otro color “todas serían rojas”.

En situaciones como esta se puede ver como no se toma en cuenta la opinión de los niños, ni siquiera sobre la actividad misma, es decir ¿tenía algún objetivo o intención específica el color?, o simplemente porque así lo había decidido de manera arbitraria, como lo señala Tébar: “los profesores siguen preocupados por transmitir contenidos-centrados en la instrucción-, no enseñan a pensar, sino que se limitan a transmitir los contenidos de sus materias”⁵⁶, no importaba su opinión ni si quiera porque era algo que ellos conocían sobre los gustos de su mamá, solo mi imposición se podía notar en la actividad.

Continúe con las indicaciones y una vez entregado el material en todas las mesas les dije:

-Pueden comenzar, aunque en sus acuarelas hay varios colores, recuerden que son rosas rojas-

De pronto en una mesa algunos niños comenzaron a llamarme:

-¡Maestra, mira Elisa no las pinto así, las está haciendo amarillas!

-¡No, así no; recuerda que son rojas, eso está mal!-, mientras le decía esto le retiraba su hoja, pero ante esto Elisa trataba de jalar su hoja y dijo:

-¡No me la quites maestra, yo las quiero pintar amarillas, así le gustan a mi mamá!

-¡Te voy a dar otra hoja para que las pintes rojas, así como lo están haciendo todos tus compañeros, te cambio la hoja y ya, no pasa nada!- le comente

Esta acción de mi parte tratando de igualar la forma de realizar la actividad incluso usando el material que utilizarían los niños, no deja más que evidente en como a

⁵⁶ TÉBAR B. L. Hacia una nuevo paradigma pedagógico para la educación en las aulas. p. 3. Disponible en: <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home>

pesar de “discursar” que los niños tienen intereses e ideas distintos, en el cotidiano esto no es valorado, como lo señala Anijovich:

“se tratara de homogeneizar un nivel básico de competencia, destrezas técnicas y aplicación de la tarea, pero seguramente tendremos heterogeneidad en lo referente a las implicaciones, inclinaciones, imaginarios y estilos de aprendizaje de pensamiento por parte de cada alumno”⁵⁷

Se debe considerar los objetivos de lo que se quiere que realicen los alumnos, sin forzar la forma de alcanzarlos, más bien como docente se debe tener distintas estrategias para la variedad de alumnos.

-¡Si no lo vas a hacer así, entonces todas se van a ver bonitas y las tuyas no!- le comente

Elisa insistía-¡pero yo las quiero amarillas!-

-¡Bueno como no sigues la indicación como los demás, entonces tu no vas a hacerlo!- le dije mientras la tome de la mano y la sentaba aparte ya sin material.

Pero Elisa cada vez más desesperada me dijo:

-¡Yo quiero las amarillas, porque así le gustan a mi mamá, son las que le gustaban a mi abuelita, pero ya no vive con nosotros está en el cielo y estas las quiero hacer para mi mamá y para ella porque la extraño mucho!-, dijo Elisa mientras comenzaba a llorar.

Me quede callada por un momento, pensando en mi insistencia de querer todas las flores del mismo color y solo porque así lo había determinado, ¿cuál iba a ser lo relevante de que fueran rojas?, ¿qué pasaría si ellos la pintaban de otro color?, me impacto la situación ante mi actitud, así que ya sin insistir en el color rojo solo le dije:

-¡Está bien Elisa, píntalas amarillas!-

⁵⁷ ANIJOVICH, R. (2012) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, fondo de cultura económica: p. 24

Al ser éticamente responsables, ya no sería una relación violenta donde los docentes condicionamos al otro, estaremos ante la interpelación constante de la relación con ellos.

En situaciones como esta es cuando vemos como no se consideran, ni los intereses ni los contextos de los alumnos, solo se trata de que realicen iguales las actividades a través de las misma indicaciones y los mismos materiales, sin permitir que ellos sean partícipes activos en el aula, solo se les trata como sujetos que deben esperar a hacer o actuar como lo designa el docente como si fueran aquellas “figuras de papel”, donde el que los realiza va modelando con sus tijeras para que todas salgan iguales sin dejar lugar para la diferencia.

2.5 “Cada una será especialista”

Unos días antes de irnos de vacaciones de diciembre, nos convocaron a todas las maestras a una reunión en la dirección del jardín, estando frente a la directora dice:

-¡Como veo que algunos grupos tienen avances en unos aspectos y en otros no, vamos a cambiar la manera de trabajo!-

-¡Ahora cada una de ustedes se va a encargar de un campo formativo, como si fuera una materia!- concluyo

Al momento de oír esto todas nos quedamos calladas, no entendíamos muy bien porque se había tomado esta decisión, ni cómo íbamos a trabajar con los niños, el silencio se interrumpe cuando una maestra dijo:

-Creo que eso no va a funcionar, yo ya me acostumbre con mi grupo y ellos a mí, así que no creo que funcione- concluyó Martha

Ante esto de igual manera otra docente dice:

Karina: -¿Pero cómo, vamos a dar solo un campo formativo a nuestro grupo?

La directora respondió:

-¡No todas van a trabajar con los tres grados, pero cada una va a ser como una especialista en cada campo, así sus planeaciones y actividades las van a enfocar en una sola área!-

-¡Así solo realizarán una planeación, y ese tema que trabajen lo harán con los tres grados!- indico

Me quede pensando en aquel momento, que no se trata de realizar las mismas actividades y solo cambiarlas un poco; mi práctica docente tiene que ver con mi actuar en el aula, pero también con las necesidades de cada grupo y cada niño, se notaba como la prioridad se la estaba dando a los contenidos y no a las necesidades de los alumnos, y no debería ser lo único en lo que debemos estar “cumpliendo” con los alumnos, como lo señala Devalle: “La práctica educativa es ...no solo de enseñar y aprender conocimientos, sino también de aprender a participar, a convivir con otros, a ser sujetos autónomos y responsables”⁵⁸, no deberíamos verlo solo como un “cumplir” por hacer algunas actividades que tal vez para ellos no tengan ningún sentido.

Ante esto recuerdo que me sentía confundida y dije:

-¿Pero cómo?, vamos a hacer las mismas actividades en los tres grupo, creo que será complicado, ya que cada grupo necesita cosas distintas ¿o no?- le comente

La directora al ver que estábamos inquietas y no muy convencidas de la nueva propuesta para el trabajo con los grupos, insistió:

-¡A ver, todas tienen “la capacidad” para trabajar con todos los niños, además si se puede trabajar lo mismo en los tres grupos, solo que para los de primero es algo más sencillo porque son más pequeños, a los de segundo algo más complicado y para los de tercero, pues ya algo más elaborado, pero el mismo tema y las mismas actividades para los tres, así no habrá pretextos de que no realicen las actividades con algún grupo!- respondió la directora

⁵⁸ DEVALLE. A. (2006) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique grupo editores. p. 149.

Es así como vemos que la importancia en las escuelas, muchas veces radica en lo que se les va a “enseñar”, es decir el contenido; y no en la forma ni necesidades de los niños como lo menciona Tomlinson: “El Curriculum está basado normalmente en los objetivos que tienen que ver con la retención y la acumulación, por parte de los alumnos, de una serie de datos y habilidades desgajados de cualquier contexto significativo”⁵⁹

Ante este argumento otra maestra pregunta:

- ¡Pero como le vamos a hacer para las carpetas de la planeación del grupo, solo vamos a tener la que hagamos. Y los materiales de cada grupo, los libros, cuadernos, etc.; ¿cómo le vamos a hacer con las cosas de los niños?!- dijo la maestra Mireya.

La directora responde:

-¡Las planeaciones se las van a ir compartiendo, a la que le toque hacer de lenguaje saca copias para las otras, la que le toque matemáticas, igual; y así con todos los campos, de esta forma todas las carpetas estarán completas!-

Continuó diciendo:

-¡Así, cuando lleguen los maestros de supervisión, todas las carpetas estarán completas y verán también que se están trabajando todos los campos formativos, y no solo uno o dos a los que cada una le da mayor peso!.-

-¡Verán que si funciona, porque cada una se va a esforzar en sacar los resultados del campo que les toque, además va a ser más fácil para ustedes al realizar sus actividades!-finalizó la directora.

Es así como a partir de la reflexión de estos relatos, se analiza el común de mis practicas pedagógicas en el aula.

⁵⁹ TOMLINSON, C. A (2003) *El aula diversificada*. Barcelona, Octaedro. p. 50.

3. Reflexión sobre las experiencias

Después de analizar y reflexionar sobre estas experiencias de dar un trato homogéneo a los alumnos, me permite ver desde otro enfoque mi realidad, en relación a la diversidad; pero no solo verla, sino reconocerla en el aula; además tener una perspectiva distinta de esa diversidad ya no como un problema, sino como la oportunidad para que todos (alumnos-maestros) logremos relacionarnos con los otros, sin juzgar ni señalar, sino respetando la individualidad de cada persona.

Estas experiencias que presenté tienen en común el trato homogéneo que fui dando a algunos alumnos; y de cómo a partir de esto realice prácticas que dieron lugar a proceso de segregación, etiquetación, o justificación de mi actuar docente, generando así exclusión.

Estos relatos me permitieron reflexionar sobre como mi actuar de querer o intentar tener un grupo homogéneo donde todos sean iguales y respondan de la misma manera; sea opuesto a la realidad dado que no somos así ni dentro ni fuera del aula. Porque muchas veces de manera discursiva, decimos saber que los niños son distintos, pero al actuar frente al grupo esto no se toma en cuenta dando lugar a proceso de exclusión de algunos alumnos por distintas condiciones, repercutiendo en las oportunidades de participación de los alumnos en el Aula.

Al tratar a los niños como iguales, estaba originando desigualdad en el aula, debido a que solo algunos alumnos eran lo que lograban ajustarse a las actividades y otro no, quedando así en desventaja en el acceso al currículo derivado de mis prácticas. Entonces lo que debo pensar es sobre la búsqueda de estrategias pedagógicas que me permitan poner en igualdad de oportunidades en el aula a los alumnos, para que así no queden excluidos en la escuela por ninguna condición.

En la actualidad un aspecto de mayor relevancia en la educación es tratar de proporcionar a todos los niños una educación integral, haciendo hincapié en que es parte de los derechos que todo niño debe tener, es importante tener en cuenta

que no solo el hecho de asistir a la escuela es una garantía de que a los niños se les brinden oportunidades que favorezcan sus procesos de desarrollo en su paso por las escuelas.

Un trato homogéneo a los alumnos es una práctica con la cual no propicio oportunidades para el acceso al currículo de todos los niños, solo de algunos que se adaptaron o ajustaron a las actividades que organice.

Considerar solo algunas actividades uniformes para la heterogeneidad del grupo hace que se produzcan proceso de exclusión en el desarrollo de los aprendizajes, como lo señala Muntaner: “Se debe planificar una actuación educativa abierta y plural en la que puedan participar en igualdad todos los alumnos[...]es posible diversificar el Curriculum para ofrecer a cada alumno la oportunidad de desarrolla al máximo sus capacidades y competencias”⁶⁰, de esta manera la reflexión de mi actuar debe ayudar a reducir situaciones que segregan a los alumnos de las actividades, porque en muchas ocasiones para ellos realizar determinadas actividades pueden llegar a ser sin un sentido en su vida, solo partiendo de la repetición en el día a día, como se puede ver en la experiencia que denomine como: “Solo tengo que seguir las rutinas”:

-Irving recuerda que el que no siga las indicaciones ya no va a poder jugar con nosotros y se va a ir al salón-.

Irving no dijo nada, bajo la cabeza y se sentó en el círculo que formaban los demás compañeros [...] Ante esto recuerdo que pensé – con este grupo no puedo organizar actividades en el patio porque no ponen atención-, mejor seguiremos trabajando en el salón, así es más fácil de “controlarlos” a todos, y así poder realizar mis actividades planeadas, siguiendo las rutinas en el aula hacen más caso.

Al pensar de esa manera no estoy generando las condiciones en donde todos los niños puedan tener las experiencias en donde desarrollen sus habilidades y procesos de aprendizaje, actuar como una docente así solo limita a que algunos

⁶⁰ MUNTANER. J (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado, 4. p 11.

alumnos que por sus características sean los que se beneficien en esas actividades, pero se deja de lado o tal vez ni siquiera se piensa en el resto de los niños; debo estar en constante reflexión de mi proceder teniendo presente las necesidades de todo el grupo y no de lo que yo espero como docente que hagan o se comporten, como lo refiere Blanco:

“avanzar hacia una mayor equidad en educación solo será posible si se asegura el principio de **igualdad de oportunidades**; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas”⁶¹

Siendo así, mi actuar en el aula debe ir encausada a que las estrategias que use den respuesta a la diversidad presente en el salón, no debo tomar como referencia los contenidos, sino el proceso, es decir las formas en cómo voy a ir aproximando a los niños a los aprendizajes y como cada uno de ellos en su particularidad van teniendo sus logros de las diferentes actividades. De no tomar en cuenta esto seguiré realizando acciones que solo dan como resultado la exclusión de algunos alumnos como se puede ver en la narración “Solo quería jugar”:

-¡Pon atención Edgar!- le dije en varias ocasiones, -¡si sigues jugando te voy a sentar solo!-

Sin embargo mire a los alumnos (con quienes repetía las letras), y note que otros también se mostraban desinteresados por la repetición. Pero de acuerdo a lo que ya había preparado para la clase continúe con las actividades que llevaba para ese día.

Así mientras les señalaba lo que repetía, les insistía a los niños que escucharan para que hicieran lo mismo; algunos de ellos platicaban, otros comenzaban a jugar; de pronto ocurre la interrupción de la clase y es de mi parte, dirigiéndome a los alumnos que consideraba “distráidos”, les decía:

-¡Guarden silencio y escuchen con atención!-

Si continuo tomando una actitud donde la protagonista soy yo como docente y trato de que los alumnos se ajusten a mis estrategias, por más que intente que ellos tengan interés por las actividades eso no sucederá, para lograr esto debo tener presente que todos son distintos y que eso no debe ser un problema para mí

⁶¹ BLANCO, G. Rosa. (2006) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 No.3. p.8

como maestra, más bien a partir de sus diferencias aprovecharlas para que a partir de ello sea más fácil promover las oportunidades de participación e intercambio de ideas entre ellos.

Así habrá un enriquecimiento mutuo al relacionarse con otros, conocer y aceptar diferentes formas pensar y de trabajo, sin renunciar a lo que es cada uno, reconociendo sus propias maneras de progreso en el aprendizaje, como lo señala Magendzo: “favorecer la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y continuidad en la oferta educacional; cuando diversifica los canales o vías de progreso educacional para estudiantes con intereses y aptitudes diferentes”⁶², de modo que si solo tomo una forma de dirigirme a los niños o pretendo que todos respondan igual, estarían en desventaja todos aquellos alumnos que no se “ajusten” a mi normatividad de trabajo en las actividades.

Cabe señalar que en este intento de proporcionar a cada uno lo que necesita de acuerdo a sus necesidades, es importante estar muy alertas de la manera en como lo vamos llevando a la práctica; porque de no ser así en “la buena intención” de querer favorecer a determinados alumnos, por el contrario se agudicen procesos de segregación como queda expuesto en la narrativa nombrada *“Algo más fácil para ti”*:

Ante estos comentarios Aarón solo guardaba silencio y al tratar de que realizara la actividad, lo separo de su lugar ya que los demás ya habían terminado. Lo siento solo en una mesa, me siento junto a él y le digo:

-Fíjate bien lo que tienes que hacer-, pero como el resto del grupo ya había terminado su actividad, para evitar que estuvieran jugando “sin nada que hacer”, le digo a Aarón pégalos ahí en tu hoja y me la das; ya sin hacer caso a lo que hacía él, me dirijo al grupo para realizar otra actividad.

Tratar de que todos los niños realicen las mismas actividades y de la misma forma es seguir sin reconocer sus diferencias e individualidad, como docente tengo la responsabilidad de buscar la manera para que cada uno de mis alumnos se vayan apropiando de los contenidos, sin la necesidad de que deban actuar o realizar de

⁶² MAGENDZO. K. (2000) La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. Pensamiento educativo., Vol. 26: p.195

la misma forma ciertas actividades, lo realmente importante no deben ser las actividades sino que ellos tengan un aprendizaje significativo y sea funcional no solo en la escuela sino en su vida diaria, al respecto Bolívar nos dice “un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal”⁶³.

De no concebirlo de esta forma, entonces seguiré reproduciendo acciones con los alumnos en donde las actividades pierdan sentido, solo será para ellos realizar las actividades porque yo como maestra se los digo pero sin un significado que sea funcional en su vida, estaría entonces; limitando lo que realizan en la escuela, que sea algo descontextualizado de lo que viven día a día, esto repercutirá en una desigualdad no solo en la escuela sino en su vida, porque al estar desvinculado no hay una relación de lo que hacen en la escuela con lo que viven, por lo tanto sus habilidades estarían respondiendo solo a lo que los maestros pedimos que hagan en el aula.

La escuela debe ser congruente de lo que sucede en ella y con la vida fuera de ahí, no solo en los contenidos, también en las formas de relacionarse y la manera en como los niños relacionan lo escolar con su realidad, sino sucederían acciones como en el relato que designe: “*Todas deben ser iguales*”, en donde de manera arbitraria según lo que el docente “decida” será la forma de actuar de los alumnos:

-Pueden comenzar, aunque en sus acuarelas hay varios colores, recuerden que son rosas rojas-

De pronto en una mesa algunos niños comenzaron a llamarme:

-Maestra, mira Elisa no las pinto así, las está haciendo amarillas

-No, así no; recuerda que son rojas, eso está mal-, mientras le decía esto le retiraba su hoja, pero ante esto Elisa trata de jalar su hoja y dice:

-No me la quites maestra, yo las quiero pintar amarillas, así le gustan a mi mamá

⁶³ BOLIVAR . A. (2005)“Equidad educativa y teorías de la justicia”. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 3 No 2: p 62.

Debemos los docentes comprender que si un grupo es diverso, también lo serán sus intereses, motivaciones y proceso de aprender, etc.; desde este enfoque se tendrá una posibilidad de estar en un cambio para la mejora de los alumnos, no se trata de cambiarlo todo, sino que en función de lo que cada grupo y cada alumno necesite. Replantear lo que se ha convertido en un obstáculo para considerar nuevas formas de intervención docente en lo que funcione para los alumnos, tal como lo apunta Magendzo “la calidad de la educación se ve altamente cuando hay diversidad de materiales, cuando el tipo de conocimientos impartidos es pertinente; cuando las metodologías de la enseñanza se diversifican”⁶⁴.

Al visualiza a un alumno diferente de aquella idea donde solo “adquieren” los conocimientos, ya no será el rol del alumno pasivo, sino uno activo responsable también de sus propios procesos de aprendizaje, pero para esto los maestros debemos dejar de considerarnos como la única fuente de información o como el que “decide” lo que se debe hacer y de qué manera; también debemos ser parte activa de la participación con los alumnos y no de imposición. De seguir actuando como el “poseedor” del saber no se tomara en cuenta las necesidades de cada alumno y se seguirán mirando como un todo homogéneo como se puede observar en la situación denominada: *“Cada una será especialista”*:

La directora al ver que estábamos inquietas y no muy convencidas de la nueva propuesta para el trabajo con los grupos, insistió:

-A ver, todas tienen “la capacidad” para trabajar con todos los niños, además; si se puede trabajar lo mismo en los tres grupos, solo que para los de primero es algo más sencillo porque son más pequeños, a los de segundo algo más complicado y para los de tercero, pues ya algo más elaborado, pero el mismo tema y las mismas actividades para los tres, así no habrá pretextos de que no realicen las actividades con algún grupo- respondió la directora

Pensar en un cambio para aproximarnos a una equidad educativa implica una visión diferente de lo que hemos hecho hasta ahora, exige un cambio en la

⁶⁴ MAGENDZO. K. La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. 2000 Pensamiento educativo., Vol. 26, p. 195.

manera de pensar y de estar en las escuelas por parte de todos los involucrados en la enseñanza, de los padres, los directores pero especialmente de los docentes quienes somos los que estamos la mayor parte del tiempo con los alumnos.

Si bien es cierto que las distintas situaciones que se presentan en la cotidianeidad de las escuelas hay un sinnúmero de situaciones en las que los docentes estamos inmersos, no por esto se debe dejar de lado que lo primordial en las aulas son los alumnos y al tratar de dar una respuesta pedagógica ante esa diversidad; también tenemos que mirar desde otro enfoque los procesos de cada alumno al aprender, así como la forma de como los evaluamos en relación a las posibilidades de cada alumno como lo menciona Muntaner:

“La igualdad de oportunidades se entiende como la confluencia entre las diferencias de los alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje, aunque no necesariamente los mismos aprendizajes”⁶⁵.

Si como docente promovemos las oportunidades a los alumnos, a través de la construcción constante de distintos tipos de conocimiento y formas de actuar; se estará hablando de una equidad educativa para la heterogeneidad presente todos los días en las aulas.

Al buscar las estrategias pedagógicas que favorezcan a todos los alumnos, va a repercutir en la manera de cómo se relacionan entre ellos, puesto que al cambiar la manera de dirigirme hacia ellos va a permitir que cada niño se sienta con la libertad de ser en el aula como es: único e irrepetible. Al estar en un lugar social como lo es el aula estarán en intercambio con los demás en lo cognitivo, social y efectivo al establecer relaciones interpersonales con sus compañeros.

Muchos niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en un contexto escolar, ya sea del ámbito público o privado; debido a esto la escuela es considerada como uno de los lugares más importantes donde los niños desarrollan

⁶⁵ MUNTANER. J (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado, 4., p 8.

sus procesos de socialización. En el caso del preescolar, debido a su edad es probable que aún no hayan alcanzado un número significativo de las habilidades sociales⁶⁶, en específico las relaciones interpersonales debido a que algunos se integran por primera vez a un lugar donde tienen que relacionarse con diversas personas a las que no conocen.

La escuela constituye uno de los entornos más relevantes para los niños, porque pueden potenciar y aprender esas habilidades; por lo tanto la enseñanza debe estar dirigida a tomar en cuenta este aspecto de un modo directo e intencional; reconocer que en el desarrollo de estas habilidades va a impactar en el aprendizaje de los niños; considerando que no son sujetos fragmentados como lo señala Zurbano: “Es todo él el que se va desarrollando. Lo físico, lo afectivo y lo social forman un todo integrado que vive las mismas experiencias. El niño funciona como una unidad”⁶⁷, no solo tenemos que enfocarnos “un día” para lo cognitivo, otro para lo social y otro momento para lo afectivo, debemos considerar que son aspectos que se encuentran en constante dinámica en los diferentes momentos que están en la escuela.

Dependiendo la forma en que los docentes actuemos en nuestra práctica, es como ocurrirán esas las interacciones que se dan dentro del aula. Siendo las relaciones interpersonales en el aprendizaje, una parte presente en el cotidiano de las aulas. Realmente, la interacción que existe en una experiencia es la que define la manera en que el alumno aprende con respecto a los contenidos, sus compañeros y el docente.

Muchas veces ni siquiera existe una interacción del aprendizaje mediante el canal comunicativo, en ocasiones los docentes somos tan dominantes de la clase que no permitimos un diálogo, intercambio o confrontación de ideas que produzca la interacción. Por ejemplo, cuando nos centramos en exponer repetidamente la

⁶⁶ “Habilidad social es la capacidad de relacionarse con el medio, de establecer una interacción competente, integrando las áreas afectivas, social y cognitiva de forma adecuada”. CONDEMARÍN. E (2011), Con amor se enseña mejor. Propuestas para docentes de hoy. Santiago de Chile, p.46

⁶⁷ ZURBANO. D. (2001) “Educación para la convivencia y para la paz. Educación infantil”. Pamplona, Departamento de educación y cultura: p 24.

clase y predomina el protagonismo del docente, la interacción no sucede; de este modo las reflexiones internas que pueda hacer el alumno se quedan únicamente para él.

Debido a esto la escuela toma un papel importante en este sentido; pero si consideramos que muchas veces en las escuelas se van minimizando las oportunidades donde los alumnos puedan expresar o intercambiar sus ideas, dialogar con otros niños; las situaciones escolares que pueden experimentar serán por el contrario poco viables para favorecer estas habilidades, como en la experiencia llamada “Solo debo seguir las rutinas”:

En donde lo senté, se encuentra con Melanie, con quien comienza a jugar; entonces interrumpí la actividad y me dirigí a los dos diciendo:

–Ustedes ya no van a jugar con nosotros porque ya están jugando-,

Pero mientras estoy tratando de que “sigan mis indicaciones”, otros niños comienza a jugar y a platicar sin escuchar lo que yo les estaba diciendo; otro de ellos, Carlos se para y se va también hacia los juegos.

En ese momento, al ver que la actividad que había pensado realizar no me funcionaba como lo había planeado, molesta le dije al grupo:

-Ni modo nos vamos al salón, porque no ponen atención a lo que estamos haciendo-

Se observan las contradicciones de mi actuar como docente, por una parte les dejo entender a los alumnos que van a jugar y en otro sentido trato de que solo hagan lo que les estoy indicando. Si bien todas las personas establecemos numerosas relaciones a lo largo de nuestra vida, y a través de ellas, intercambiamos formas de sentir y de ver la vida; así como también compartimos necesidades, intereses y afectos; resulta increíble que día a día, podamos relacionarnos con tantas personas que incluso se llegue a considerar aquella frase de “cada cabeza es un mundo”.

En esa diferencia, reside la gran riqueza de las relaciones humanas, al ponernos en contacto con otros, intercambiamos y construimos nuevas experiencias y

conocimientos; pues intentamos hacer un esfuerzo para lograr comprendernos y llegar a acuerdos.

Esto último resulta muchas veces complicado, si tomamos en cuenta que la mayor parte de las personas no compartimos algunas ideas, necesidades e intereses comunes; por eso, las relaciones interpersonales son una búsqueda permanente de convivencia que fortalece la interacción con niños de otra cultura, religión, situación económica, etc. Como lo refiere Lara: “Debe proponerse la interacción social como base de los procesos escolares, lo que conlleva a la toma de decisiones para planificar estrategias de aprendizaje como el trabajo cooperativo y el aprendizaje compartido”⁶⁸, es así que en el intercambio con los demás logramos afirmar o contrastar nuestras ideas.

Las experiencias sociales que tienen los niños parecen ser menguadas al incorporarse a un ambiente escolar, donde se tiende a lo homogéneo; porque aunque el preescolar tiene el presupuesto de la socialización de los niños, la manera en como los maestros hacemos uso de estrategias para las formas de participación, escucha, formular preguntas y diálogo; parece estar favoreciendo más a procesos de segregación, como una forma de que los niños se comporten de acuerdo a lo que los docentes esperamos de su manera de dirigirse hacia los demás.

Las prácticas de atención como la imposición sobre lo que deben hacer los alumnos, no parten del reconocimiento de lo que son ellos esto ha implicado que en el aula se trabaje la mayor parte del tiempo de manera individual y aunque a todos se les de las misma indicaciones y actividades, se espera que tengan los mismos resultados en sus tareas, como si estuviéramos tratando a máquinas que deben “funcionar” y responder igual. Al realizar las actividades así genera que se dificulte las relaciones interpersonales entre los alumnos, ya que cada uno de ellos debe realizar sus trabajos sin compartir experiencias e ideas con los demás.

⁶⁸ LARA. V. (2010) “las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar”. Revista iberoamericana de educación no 51/4: p 11.

Cabe señalar que al relacionarse con otras personas, hay la posibilidad de una reciprocidad, la cual es necesaria para el desarrollo integral de las personas; dado que los niños aprenden en interacción con los demás, respecto a esto Zurbano nos dice:

“En las interacciones con los compañeros el niño aprende a relacionarse con los demás, a guardar su turno y el momento de satisfacer sus deseos, aprende la simpatía y la amistad, la cooperación y la empatía, pero aprenden también, la competición, la envidia, los celos, la rivalidad; la existencia lógica de los conflictos entre iguales puede construir un instrumento de desarrollo en la medida en que los educadores orienten la superación de conflictos”⁶⁹

Así las relaciones interpersonales van a ir configurando la manera en cómo se relaciona el niño con su entorno; siendo en la escuela su entorno más próximo: el aula. Para que los alumnos puedan practicar esa habilidad, la mediación que como docente hagamos, es de vital importancia porque nuestro actuar es el que favorece o minimiza las oportunidades donde los alumnos lo puedan vivir a través de un ambiente donde cooperen entre ellos en los distintos momentos en la escuela, como lo señala Guix:

“Puede que nos parezca que ya decimos a nuestros alumnos que hay que dar, que hay que compartir..., pero la realidad nos demuestra que, si no provocamos las situaciones en las que estas habilidades deben manifestarse y ponerse en práctica, las palabras se las lleva el viento y continuamos consolidando las actuaciones competitivas e individualistas”⁷⁰.

Las relaciones interpersonales implican la forma de comunicación, escucha, autorregulación, relación con otros y reciprocidad de los agentes participantes en ella. En relación a esto las prácticas docentes que realicemos, contribuirán para generar alumnos que participen de manera activa o de forma pasiva; y esto tenderá a manifestarse en los niños.

⁶⁹ ZURBANO. D. (2001) “Educación para la convivencia y para la paz. Educación infantil”. Pamplona, Departamento de educación y cultura: p 69.

⁷⁰ GUIX. M. (2003) Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. Barcelona. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.121: p 73.

De este modo, si en la escuela los maestros somos reflexivos sobre el vínculo que estas interacciones tienen tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de sus habilidades sociales; nuestro actuar debería posibilitar situaciones que permitan relaciones interpersonales entre los niños, así los alumnos serán actores activos respecto a los derechos de los demás y no que aprendan a actuar “como si” reconocieran a los otros. Como sucedió en el relato que titule: “Solo quería jugar”,

Los niños que estaban en la mesa de Edgar comenzaron a pelear con él por los juguetes, ninguno le quería prestar el material y escuche comentarios por parte de algunos de ellos como:

Lalo -¡tú no juegas porque no hiciste lo que dijo la maestra!-,

-¡Si tú no porque no hiciste lo que nosotros!- comento Carolina;

Entonces Edgar molesto ante esto, trata de tomar alguno de los juguetes por la fuerza mientras daba manotazos a sus compañeros, quienes no le dejaban agarrarlos.

Me acerque a él y le dije -como no sabes compartir y comportarte como los demás, ya no vas a jugar-, lo tome de la mano y lo lleve a la dirección para que se quedara ahí por haber pegado a sus compañeros. Después de unos minutos regresa al salón y dice -¡yo no quiero estar aquí, solo quería jugar y no me dejaron!-.

La interacción con los otros es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. En el aula los niños van aprendiendo a comunicarse entre con sus compañeros, pero que pasa si como docente, solo lo que yo diga y establezca es lo “adecuado”; esto no va a permitir que los alumnos asimilen ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas. Cuando se relacionan entre ellos no es siempre en armonía, habrá conflictos que estarán presentes pero a partir de la intervención que realicemos los docentes, ayudará que los niños logren resolverlos a partir del diálogo e intercambio de ideas para llegar a acuerdos y no en apartar o señalar a algunos niños.

Las relaciones en la escuela y el aula son múltiples; así la educación es un hecho colectivo y su riqueza puede estar en esa variedad de relaciones y aprendizajes mutuos; sin la condición del maestro, pero si con la mediación docente. Si las

condiciones no son las idóneas para una relación interpersonal, partiendo de estas habilidades entre alumno-alumno, ni alumno-docente; no solo va a repercutir en sus procesos de socialización, sino también en la manera de como interiorizan sus procesos de aprendizaje en el ámbito escolar.

Generar relaciones interpersonales en el aula, va a permitir a los alumnos conocer la variedad de circunstancias que se dan al convivir con otros, es importante reflexionar también si nuestras prácticas propician que los niños sean participen con la diversidad de compañeros, o si creamos desigualdades que influyan para que las relaciones entre los alumnos sean influenciadas por el trato que damos los maestros a ciertos alumnos, como en mi narración denominada “Algo más fácil para tí”:

Aarón solo guardaba silencio, y al tratar de que realizara la actividad, lo separe de su lugar ya que los demás ya habían terminado. Lo siento solo en una mesa, me siento junto a él y le digo:

-Fíjate bien lo que tienes que hacer-, pero como el resto del grupo ya había terminado su actividad, para evitar que estuvieran jugando “sin nada que hacer”, le digo a Aarón pégalos ahí en tu hoja y me la das; ya sin hacer caso a lo que hacía me dirijo al grupo para realizar otra actividad.

Si reflexionamos ante este tipo de prácticas, como separar o mantener de manera individual el trabajo de los alumnos; ellos no tienen la oportunidad para conversar o intercambiar ideas, haciendo que en algunos niños se dificulte la expresión de lo que desea, piensa u opina; por el contrario si como docente propicio que existan esos espacios para el dialogo, los niños se beneficiaran con estos procesos, como lo refiere Anijovich: “los alumnos tiende a aprender de una manera más eficaz cuando intercambian ideas con sus compañeros o cuando todos colaboran o aportan para llegar a la solución de un problema”⁷¹.

Si consideramos que el desarrollo de esta habilidad es complejo, lo será más si como docentes no posibilitamos que en el ambiente escolar los niños se apropien

⁷¹ ANIJOVICH ,R. “Una introducción a la enseñanza para la diversidad”. Buenos Aires 2012, fondo de cultura económica, p 41.

de ellas a partir de diversas experiencias en los diferentes grupos y momentos en el aula. Nuestra práctica debe estar basada en el diálogo y no en la imposición con los alumnos. Detrás de este principio se esconde el tener en cuenta lo que son y no lo que quiero ver desde mi subjetividad.

El aula es un contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el supuesto de considerarlo como el escenario interactivo en el que el maestro y alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivo los mismos fines y la dinámica social que se produce en el aula como resultado de las interacciones. Cuando como docentes originamos una serie de características determinantes del aprendizaje y hacemos énfasis limitar la participación del alumno, motivados más por los contenidos, la organización, el “control de grupo”, la homogeneidad, restamos espacios para que las relaciones interpersonales entre ellos contribuyan a su desarrollo social y cognitivo.

Es cierto que no vivimos en un mundo homogéneo, ni igualitario; entonces cabe preguntarse ¿Por qué dentro del aula tratamos a los niños como si lo fueran?. De esta manera no proporcionamos oportunidades de actuar diferente, ni reconocerlos como distintos; más grave aún querer que su manera de pensar sea equivalente entre ellos o que se vaya adecuando al de nosotros como docentes, como lo podemos ver en el relato al que nombre “Todas deben ser rojas”

Una vez entregado el material en todas las mesas les dije:

-Pueden comenzar, aunque en sus acuarelas hay varios colores, recuerden que son rosas rojas-

De pronto en una mesa algunos niños comenzaron a llamarme:

-Maestra, mira Elisa no las pinto así, las está haciendo amarillas

-No, así no; recuerda que son rojas, eso está mal-, mientras le decía esto le retiraba su hoja, pero ante esto Elisa trata de jalar la hoja y dice:

-No me la quites maestra, yo las quiero pintar amarillas, así le gustan a mi mamá

Para poder fomentar la capacidad de escuchar a los demás, primero tengo que mirar lo que estoy haciendo, si yo no los escucho a ellos; ¿Cómo les pido que

escuchan a los demás?, así como en el dialogo se favorece el aprendizaje también podemos aprender muchas cosas si escuchamos lo que los demás nos dicen.

Es cierto que la interacción no tiene solo un papel socializador para el niño sino que promueve el desarrollo cognitivo, sobre todo a partir de la manipulación de un sistema de signos. Un indicador que resume tanto aspectos cognitivos como sociales es la comprensión que el niño hace de las emociones. Ante conductas que los docentes consideramos no adecuadas y a la constante mención hacia ciertos niños como “el que no sigue indicaciones, que no se controla, que no expresa lo que siente”, ante esto en algunos de ellos se van generando dificultades para cooperar, agresiones verbales o físicas, ansiedad o aislamiento.

Maestros y alumnos nos vemos inmersos en un rico contexto de diversidad, del cual los partícipes, así como el modo en el que se interpretan las situaciones interactivas que se produce, derivan de la relación entre los factores físicos, sociales, y de aprendizaje que estén presentes. La atención a la diversidad se convierte en un elemento de aprendizaje por el que el alumnado puede llegar a tener en cuenta la pluralidad de personas y situaciones que la rodean.

Así pues, el aprendizaje en el aula se configura como un proceso intrínsecamente mediado, pero al mismo tiempo constructivo, cultural y comunicativo, resultado de un entramado de relaciones y pautas de interacción personal, como menciona Rúa “Llegar a acuerdos sobre algo, contrastar lo realizado con otras personas, contrastar los propios propósitos con los de los demás, observar otros modelos de pensar, hacer y resolver son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en ellos”⁷², así los alumnos reconocerán también a la diversidad a la que tienen derecho sus compañeros y con la que pueden aprender.

⁷² RUÉ. J. “La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad” Barcelona 2000, Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.90, p. 17.

El momento de las interacciones en el aula se entiende como la combinación de actividades en las que maestros y alumnos comparten porciones cada vez más amplias de conocimientos respecto a los contenidos del currículo; si ambos interlocutores no llegamos a establecer en el aula un sistema donde sea posible la comunicación, la consecuencia será probablemente que no se potencializará el aprendizaje.

El actuar docente tendrá que incrementar los recursos que dispone a los alumnos para una mejor variedad de oportunidades para los alumnos, no solo de recursos materiales, sino no del intercambio de puntos de vista entre los alumnos y con el profesor, para la construcción de los aprendizajes. Recuperar los saberes de los niños para la deconstrucción de conceptos al relacionarse con los demás en el aula; y no tratar de determinan un pensamiento lineal.

Nuestra intervención como docentes debe posibilitar este proceso de negociación y gestión del conocimiento, así las relaciones interpersonales que tengan los alumnos en situaciones de cooperación en equipo, en parejas o mediante la clase completa deberá favorecer un ambiente que promueva la apertura, la tolerancia a la diversidad y el trabajo en equipo para el desarrollo cognitivo.

La parte activa del alumno y la guía del docente crean una práctica intelectual y afectiva muy productiva, dado que al tener relaciones interpersonales genera una serie de demandas y expectativas que influye en la manera de ser y de pensar de las personas implicadas en esa interacción, de esta manera se observa que para lograr que los niños favorezcan sus relaciones interpersonales, no solo es “lo que hacen o no hacen” ellos; tiene que ver con mi práctica docente; desde la manera de dirigirme hacia ellos y las condiciones que organizo en el aula van a repercutir directamente en su desarrollo de integral, partiendo de las experiencias donde puedan ponerlas en práctica.

De acuerdo a lo anterior y en relación a la problemática de un trato homogéneo de los alumnos, en el próximo capítulo se menciona el plan de acción para la transformación de este actuar pedagógico.

CAPÍTULO 3

UNA OPORTUNIDAD DE CAMBIO PARA LA MEJORA EN LA EDUCACIÓN

*“Los profesores deben aprender a adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos; tarea difícil que exige a los profesores adaptarse a los conocimientos iniciales de cada uno de sus alumnos y ayudarles a progresar a partir de ellos”
Marchesi, A.⁷³*

Las prácticas pedagógicas que llevo a cabo se orientan a formas de trabajo y de relación parecida entre los alumnos, los miro como iguales no respeto ni reconozco su individualidad, teniendo como resultado que algunos alumnos sean señalados o apartados dentro del grupo.

Al considerarlos como similares voy dando un trato igualitario, no miro al alumno como individuo, sino al grupo en general, como un todo, con respecto a esto no s dice Lara “Esta desigualdad se ve también acentuada en la diferenciación que los profesores hacen dentro del aula con sus alumnos y al mismo tiempo repercuten en las capacidades de los profesores por no saber atender la alta diversidad que hay en su aula”⁷⁴.

Generalmente determino los tiempos, las explicaciones, el lenguaje usado, las intervenciones docentes, los apoyos, etc., de acuerdo a lo que la mayoría necesita y no a lo que cada alumno requiera. Como lo menciona Blanco “la desvalorización de los conocimientos, valores y experiencias que aportan los alumnos pueden generar dificultades de aprendizaje y de participación, al no sentirse acogidos ni

⁷³ MARCHESI, A. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica. Madrid, OEI. Fundación Mafre, p.39.

⁷⁴ LARA, V. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar”. Revista Iberoamericana de educación No 51/4, p 11.

valorados en la escuela”⁷⁵. Es importante que no solo realice la reflexión sobre mí actuar en el aula, sino actuar sobre ello tomando como referencia las estrategias que ayuden a los diferentes procesos de los alumnos, pero sin que mis acciones sean dirigidas solo a una sección del aula, sino las ayudas que todos los niños presentes en el aula necesitan.

Con mis prácticas pedagógicas, como: sentarlos solos, quitarles los materiales, llevarlos a la dirección, señalarlos frente al grupo, etiquetarlos, sentarlos junto al escritorio; estoy minimizando las oportunidades de participar activamente de los alumnos, generando un ambiente de pasividad y de rutina que no los favorece en sus distintas habilidades, así como tampoco en la forma de relacionarse ni de estar en la escuela.

En muchas de las ocasiones el aula se convierte en espacios donde domina el empoderamiento del docente, considerándonos como el “que posee lo saberes”, “el que determina quien aprende o no”, “el que tiene el poder para asignar una calificación”.

Al mirar el aula de esa manera, se puede notar como se minimizan las oportunidades donde los niños puedan favorecer habilidades como cooperar, dialogar, escuchar, compartir, y que repercuten en la forma de interrelacionarse entre ellos; como lo refiere Guix “si no provocamos las situaciones en las que estas habilidades deben manifestarse y ponerse en práctica, las palabras se las lleva el viento y continuamos consolidando las actuaciones competitivas e individualistas”⁷⁶. Si no considero las diferencias de los alumnos, las prácticas que realizo en las aulas toman en cuenta solo a una parte de los alumnos, a los que se “ajustan” a determinadas estrategias; sin embargo los niños que por diferentes condiciones no logran adecuarse a esa forma de trabajo estarían quedando con pocas o nulas oportunidades de acceso al currículo.

⁷⁵ BLANCO, R. Avances y desafíos sobre la educación inclusiva en Iberoamérica Madrid 2014, Metas educativas, p 25.

⁷⁶ Guix, M. Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. Barcelona, 2003. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.121. p 75

Al reconocer las diferencias de los alumnos, me va a permitir planificar la enseñanza pensada en utilizar estrategias variadas que sean las ayudas pedagógicas en relación a las condiciones y posibilidades de la diversidad de los alumnos; para beneficiar la participación de manera activa de todos los niños en la escuela.

Mirar esas diferencias a la hora de enseñar es un primer acercamiento para dar la atención a esa heterogeneidad. Es importante señalar que encontrarnos en un aula donde se hace presente esa diversidad, implica que se debe favorecer la igualdad de oportunidades, “...en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender”⁷⁷. Así se podrá dar respuesta a las necesidades de los alumnos, pero además, al participar con otros, favorecerán sus interacciones personales, porque al estar en distintos momentos de relación con los demás deben desarrollar las habilidades que les permitan cooperar con los otros.

En la medida en que soy consciente de este derecho a la diferencia en la escuela, porque en la sociedad somos así; se pueden favorecer las interacciones que se dan entre los niños para beneficiar sus relaciones y su aprendizaje, esto desde un currículo contrahegemónico que de acuerdo a Bolívar “la misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a conseguir en esta primera parte de la vida”⁷⁸ en este sentido el Programa de Educación Preescolar⁷⁹ (PEP 2011), no establece una secuencia de actividades o situaciones se presenta como “de carácter abierto”, sin embargo no se toma así para la práctica del día a día con los alumnos; y muchas veces el estar de los niños es de manera mecanizada y pasiva en las aulas.

⁷⁷ MUNTANER. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado, 4, p.4.

⁷⁸ BOLIVAR. A. Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 2005, Vol. 3 No 2 p 64.

⁷⁹ SEP. Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México, 2011.

Para dar atención a los alumnos de acuerdo a sus distintas necesidades se busca consolidar un aula diversificada, dado que ésta reconoce a la heterogeneidad; Tomlinson señala: “las aulas diversificadas son apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados”⁸⁰, considero esto para utilizar las estrategias pedagógicas que contribuyan a conformar este tipo de aula.

Según Tomlinson un Aula Diversificada: “Parte de la idea que los alumnos son muy diferentes en ciertos aspectos relevantes”⁸¹, al tener presente que en las escuelas se encuentra un alumnado que es diverso en varios aspectos, es necesario que el salón de clases sea el lugar donde cada uno de ellos pueda desarrollarse y aprender, sin tener que estar expuesto a situaciones de exclusión que derivan de nuestras prácticas docentes.

Generar un aula diversificada donde los alumnos tengan las condiciones para aprender de acuerdo a sus necesidades y no en la imposición de situaciones o actividades, donde solo algunos alumnos logran adaptarse; es una tarea que tiene que ver con el actuar docente, para Tomlinson “los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad”⁸².

De acuerdo a lo anterior, es importante considerar que las acciones que llevan a cabo tienen un impacto en los aprendizajes de los alumnos, derivados de las oportunidades que estén a su disposición, en aspectos como los son las actividades, las indicaciones y de participación de los niños en el aula; Rué menciona: “no se trataría, pues, de ofrecer (sólo) mejores estándares de

⁸⁰ TOMLINSON, C. A (2003) El aula diversificada. Barcelona, Octaedro, p 28.

⁸¹ *Ibíd*em, p 18.

⁸² *Ibíd*em, p 18-19.

intervención docente, sino de incrementar los recursos reales de los alumnos que, a su vez, les permitan explotar mejor una variedad de oportunidades”⁸³.

Para Tomlinson⁸⁴, los profesores son los que diversifican la instrucción, no se intentan que sea estandarizada; para esto se debe utilizar el tiempo de manera flexible, recurriendo a una amplia gama de estrategias de aprendizaje. De acuerdo a esta autora los elementos que deben estar presentes en un aula diversificada son:

1. Centrarse en lo esencial

Lo que se va a revisar en cada sesión tiene que estar relacionado con los conceptos básicos y las habilidades que se relacionan con los objetivos de esa clase y no de lo que se pretende alcanzar en todo el curso.

2. Reconocer las diferencias individuales entre los estudiantes.

Al orientar así mi práctica docente, en el reconocimiento de las diferencias de los alumnos, me permitirá planificar la enseñanza no pensada de manera igualitaria, sino en utilizar estrategias variadas que sean las ayudas pedagógicas en relación a las condiciones y posibilidades de la diversidad de los alumnos que estén presentes en el salón. Esto favorece la participación de manera activa de todos los alumnos en la escuela, Rué señala: “La enorme variedad...es la que justifica la necesidad de considerar la diversidad de las intervenciones educativas en términos de oportunidades reales que se ofrecen a los alumnos, en vez de percibirla desde su homogeneidad”⁸⁵, así se planifica la enseñanza pensando en la heterogeneidad de los niños.

⁸³ RUÉ. J. (2000). *La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad*, Barcelona, Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n.90, p.15.

⁸⁴ TOMLINSON, C. A (2003) *El aula diversificada*, Barcelona, Octaedro

⁸⁵ RUÉ. J. (2000). *La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad*, Barcelona, Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n.90, p.15.

3. Relación entre enseñanza y evaluación continua (Métodos variados de calificación)

La evaluación no debe utilizarse solo al final de cada curso, si se utiliza desde el principio y durante el desarrollo de las actividades, va a permitir realizar los ajustes necesarios para que los alumnos tengan las mismas oportunidades de alcanzar los aprendizajes.

4. La información de la evaluación sirve para:

-Modificar contenidos: lo que queremos que aprendan los alumnos.

-Modificar el proceso: son las actividades que permitan hacer uso de habilidades básicas a los alumnos.

-Modificar los productos: los vehículos a través de lo que los alumnos demuestran que han aprendido.

5. Actividades adecuadas a los alumnos (en relación a las aptitudes, expectativas, oportunidades e intereses de los alumnos).

El aula tiene la organización para que los alumnos tengan las condiciones para aprender de acuerdo a sus necesidades y no en la imposición de situaciones o actividades, como lo menciona Tomlinson: “los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalidades de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad”⁸⁶, por eso debo estar muy alerta de lo que pretendo que lo alumnos logren con cada actividad.

6. Grupos flexibles

El trabajo se realiza de manera grupal o en pequeños grupos (en afinidad de intereses, aptitudes o perfiles de aprendizaje, o en grupos de diferentes características).

⁸⁶ TOMLINSON, C. A (2003) El aula diversificada, Barcelona, Octaedro, p. 18 y 19.

“El educador recurre a una amplia gama de estrategias pedagógicas que le ayudan a concentrarse en los individuos y en pequeños grupos y no únicamente en la clase como conjunto”⁸⁷, de acuerdo a lo que pretendo en cada clase deberá ser la estrategia que voy a utilizar.

7. Organización de la clase.

Es más fácil poder diversificar tanto las indicaciones, los niveles de complejidad y las actividades; desde un currículo contrahegemónico, como lo señala Bolívar: “la misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a conseguir en esta primera parte de la vida”⁸⁸ en este sentido consideraré que el programa de educación preescolar⁸⁹ (PEP: 2011), no establece una secuencia de actividades o situaciones se presenta como “de carácter abierto”, al considerarlo así en la práctica del día a día las actividades con los alumnos ya no serán de manera mecanizada ni pasiva en el aula.

Para la conformación de un aula diversificada que se pretender lograr; el modelo de planificación de unidades didácticas desde la programación del aula, implica la necesidad de adecuar el Currículum a las aulas. Esto supone que los ajustes o modificaciones que se realicen a los objetivos que se pretender alcanzar sean en función de las necesidades de los alumnos y no que los alumnos se ajusten a un plan establecido de manera homogénea.

Las unidades didácticas se inicia reconociendo en cada uno de los niños; sus gustos, miedos, habilidades y las necesidades que tienen en diferentes aspectos, una vez que son identificados se planifican las actividades en cada una de las Unidades didácticas, que de acuerdo a Pujolàs es: “una unidad de programación de corta duración (de 8 a 12 horas lectivas), con un principio y un final más o

⁸⁷ Ibídem, p. 37.

⁸⁸ BOLIVAR. A. (2005) “Equidad educativa y teorías de la justicia”. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 3 No 2: p 64.

⁸⁹ SEP. Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México, 2011.

menos marcados”⁹⁰. De acuerdo a Pujolàs⁹¹, los elementos que se deben considerar en una unidad didáctica son:

- Al Inicio

Se consideran las características de cada uno de los niños, con la finalidad de que logren como mínimo algunos de los objetivos en cada unidad. Se comunica a los alumnos lo que se realizará y el objetivo de aprendizaje en cada una de las sesiones. Se realiza la actividad motivadora, para esto se realiza algún juego o dinámica, este juego tiene la finalidad de que los alumnos se sientan motivados y en confianza para realizar las actividades siguientes. Esta actividad debe estar presente al inicio de cada unidad.

- Activación de ideas previas

Posterior al juego un momento importante es la activación de las ideas previas que están relacionadas con los contenidos que se verán en la unidad, en relación a esto se adecuan las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza en el aula, en caso de ser necesario.

Los tiempos, las explicaciones, el lenguaje usado, las intervenciones docentes, los apoyos, etc., quedan establecidos de acuerdo a lo que se observa en esa activación de ideas previas; deben estar relacionadas a las necesidades de los alumnos y no en lo que el grupo como “mayoría” necesita, en relación a esto Blanco señala “la desvalorización de los conocimientos, valores y experiencias que aportan los alumnos pueden generar dificultades de aprendizaje y de participación, al no sentirse acogidos ni valorados en la escuela”⁹².

- Los Objetivos

Se establecen los contenidos que se van a trabajar; además de determinar los objetivos didácticos, procedimentales y actitudinales. En cada unidad didáctica los

⁹⁰ PUJOLÀS, P (2004) Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro, p. 179.

⁹¹ Ibídem

⁹² BLANCO, R. (2014) Avances y desafíos sobre la educación inclusiva en Iberoamérica Madrid, Metas educativas: p 25.

objetivos que se definen, no solo se enfocan a la cuestión de contenidos, sino también al desarrollo de otras capacidades, como cognitivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción social.

- Estrategias

A partir de los objetivos que se establecen en las unidades didácticas, se precisan tanto las estrategias y las oportunidades que estarán a disposición de los alumnos al momento de las actividades.

- Actividades

Una parte fundamental de las unidades didácticas es que las actividades deben ser diversas, permitiendo diferentes modalidades de ejecución, además se debe establecer niveles de dificultad y complejidad.

- Formas de trabajo

Se incluyen distintas formas de trabajo para los alumnos, recordando que pueden realizarse las actividades de manera individual, pequeño grupo y grupo clase, según las necesidades del grupo y los objetivos que se establecen en cada unidad.

De acuerdo al Programa de Educación Preescolar⁹³ se establece: el campo formativo, el aspecto y la competencia que se pretende favorecer, así como los aprendizajes esperados, los objetivos didácticos y la evaluación.

Con la unidad didáctica desde la programación del aula, implica la necesidad de adecuar las actividades a las aulas, y no en realizar las actividades con los grupos solo pensando en lo que deben hacer sin tener en cuenta las condiciones de los niños. Esto supone que los ajustes o modificaciones que se realicen a los objetivos que se pretende alcanzar sean en función de la realidad de los alumnos y no que ellos deban ajustarse a un plan establecido de manera homogénea de mi parte.

⁹³ SEP. Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México, 2011.

De acuerdo a lo anterior va a permitir un acercamiento más estrecho con los alumnos en relación a la mediación que de acuerdo a Tebár “El mediador es, como su nombre lo indica, un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos. Con lo que el ser diseñador implica de conocer cuánto contribuye a la auténtica construcción de la obra más compleja que podemos acometer, como es la formación de una persona”⁹⁴, de esta manera tengo que guiar mi práctica pedagógica en relación a los diferentes momentos de trabajo.

Se puede incluir los contenidos curriculares de cada campo formativo, pero teniendo siempre presente la diversificación de los materiales, estrategias y poniendo énfasis en el aprendizaje cooperativo. Para favorecer esto se utiliza como estrategia pedagógica el aprendizaje cooperativo, donde las habilidades y conocimientos se complementan, como lo refiere Pujolàs: “El aprendizaje cooperativo se sostiene sobre...que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes”⁹⁵; ya no debe prevalecer alumnos que “enseñen” y otros que “aprendan”, porque al ser parte de un grupo todos deben dar y recibir de los demás, esto ayuda a los diferentes procesos de los alumnos, en relación a esto Pujolàs dice: “la cooperación y la ayuda mutua, si se dan de manera correcta, posibilitan el logro de costas más altas en el aprendizaje”⁹⁶, esto favorece los diferentes procesos en el aula de todos los alumnos.

El aprendizaje cooperativo implica que al relacionarse con otros, los alumnos participen de manera directa y activa, así ponen en práctica aspectos como el dialogo, la negociación, confrontación de ideas, compartir, escuchar; de esta manera los alumnos van aprendiendo de y con los compañeros en el aula.

Al modificar mi estructura de aprendizaje individual como la única para las actividades a una estructura de aprendizaje cooperativo; ya sea de parejas o en pequeños grupos, va a favorecer que se ayuden para aprender juntos. Al realizar

⁹⁴ TEBÁR, L (2013). El profesor mediador del aprendizaje. México, NEISA, p. 20.

⁹⁵ PUJOLÀS, P (2004) Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro, p. 74 .

⁹⁶ *Ibidem*, p 75.

las actividades así, se puede disponer de oportunidades donde los niños desarrollen habilidades como cooperar, dialogar, escuchar, compartir, que van a influir en su forma de interrelacionarse; Guix considera que: “si no provocamos las situaciones en las que estas habilidades deben manifestarse y ponerse en práctica, las palabras se las lleva el viento y continuamos consolidando las actuaciones competitivas e individualistas”⁹⁷, por eso en actividades donde todos tengan la oportunidad de cooperar entre ellos fortalece también la interdependencia positiva⁹⁸, aspecto que es básico en el aprendizaje cooperativo, donde todos se deben comprometer a hacer su trabajo, y a cumplir sus compromisos porque lo que afecta a un miembro del equipo debe importar a todos los demás.

De acuerdo a Pujolàs a continuación menciono los elementos básicos del aprendizaje cooperativo:

- Agrupamientos heterogéneos (en capacidad, intereses, en género, etc.).

Al estar con distintos niños podrá favorecer que en el aula vayan practicando distintas habilidades, estaremos haciendo alumnos activos, ya no esperando que los maestros determinemos su actuar en el salón de lo que deben o pueden hacer, ya que al ir realizando la actividad tendrán la oportunidad de intercambiar ideas entre ellos y de proponer soluciones.

- Interdependencia positiva de finalidades, recursos, tareas y de roles.

El aprendizaje cooperativo pretende que todos los alumnos participen de manera activa desde lo que cada uno pueda aportar en el momento de las actividades ya que los resultados que se obtengan dependerán de todos lo participes, según Pujolàs: “Experimentan sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo, y

⁹⁷ GUIX. M. (2003) Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. Barcelona. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa: p. 75.

⁹⁸ PUJOLÀS ,P (2004) Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro: p. 76 y 77.

se pueden enseñar, y practicar, las habilidades y roles sociales que necesitan para mantener unas relaciones interpersonales positivas”⁹⁹.

➤ Responsabilidad personal y compromiso individual.

Es importante que la participación que los niños tengan en el aula sean de oportunidades no solo de convivir, sino también de cooperar entre ellos ya que esto favorece otros aspectos no solo de aprendizaje sino de su desarrollo en general como lo refiere Giux “los juegos cooperativos...también nos permiten aprender las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo ya que nos ponen en situación de recibir, de dar y de compartir”¹⁰⁰, además contribuye en sus actitudes para apoyar a los compañeros.

➤ Igualdad de oportunidades.

El intercambio de ideas que hacen los niños provoca en ellos conflictos cognitivos que como lo menciona Pujolás: “se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos”¹⁰¹, que favorecerán sus procesos de aprendizaje debido a que los niños podrían consolidar, rectificar o consolidar sus conocimientos, pero además facilita el progreso de sus habilidades sociales.; ya que los alumnos tienen oportunidades para dialogar, intercambiar ideas, escuchar a otros, dan y reciben apoyo no solo de mi parte sino de sus compañeros. También harán sus propias reflexiones, a partir de lo que experimentan en las diferentes formas de trabajo.

Algunas técnicas para desarrollar el aprendizaje cooperativo son las siguientes:

➤ Estructuras de aprendizaje cooperativo(Spencer Kagan)¹⁰²

El profesor expone un problema ante el grupo. Los alumnos reflexionan de manera individual, durante un tiempo determinado. Posteriormente los

⁹⁹ Ibídem, p.

¹⁰⁰ GUIX. M. (2003) Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. Barcelona, Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa: p.74.

¹⁰¹ PUJOLÀS, P (2004). Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro: p. 75

¹⁰² Otero, J (2009). Laboratorio de Innovación educativa. Qué, por qué, Para qué, cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula: p 43

alumnos se agrupan en parejas y hablan sobre sus puntos de vista sobre el problema. Para finalizar exponen sus conclusiones a toda la clase.

➤ Lápices al centro (Nadia Aguiar y María de Jesús Tallón)¹⁰³

En esta técnica se les pide a los alumnos que coloquen los lápices al centro de la mesa, para que escuchen las indicaciones de la actividad que se va a realizar, en este momento no pueden hablar, solo escuchar. Posteriormente cada alumno toma su lápiz y realiza la actividad.

➤ El número (María Jesús Alonso)¹⁰⁴

Estando en grupos, los alumnos realizan la actividad asignada en la clase. Al término de la actividad los alumnos se numeran, el profesor dice un número al azar. El alumno elegido debe explicar la actividad de la clase, y si lo realiza bien, su equipo recibe una recompensa.

➤ Tutoría por parejas toda la clase¹⁰⁵

Los alumnos trabajan en parejas realizando de manera alterna la función de tutor y/o tutorado. El alumno tutor apoya al tutorado y después de un tiempo establecido, los roles cambian.

➤ Aprender juntos(David y Roger Johnson)¹⁰⁶

Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de 4 ó 5 integrantes. Los grupos trabajan en una actividad determinada por el docente. Al finalizar los alumnos realizan un solo trabajo.

Como docente, al usar la estrategia de aprendizaje cooperativo, me ayuda a que la igualdad de oportunidades esté presente en el aula, debido a que al hacer uso

¹⁰³ Ibídem, p. 44

¹⁰⁴ Ibídem, p. 44

¹⁰⁵ Ibídem, p. 46

¹⁰⁶ Ibídem, p. 52

de distintas estrategias, esto favorece las distintas formas de aprender tanto de recursos, interacciones y la disposición del aula.

Al tener en cuenta la diversidad que hay en los alumnos se deben crear las experiencias educativas para que participen en la escuela, y a partir de las oportunidades que tengan todos los alumnos se generen relaciones interpersonales con otros niños para:

- Que los alumnos se sientan reconocidos como parte de determinado contexto educativo
- Facilitar que los alumnos dialoguen y aprendan a escuchar a otros
- Favorecer sus procesos de aprendizaje
- Logren cooperar con los demás

Con su participación, los alumnos encuentran un ambiente estimulante, con retos por alcanzar o superar; además se genera la interacción con los demás lo cual les aportara momentos de reflexión y de aprendizaje en las situaciones que vive en la escuela, como lo señala Martín “ La interacción con un igual-hecho que ocurre fundamentalmente dentro del marco escolar- brinda al niño la oportunidad de entrar en contacto con individuos que tienen un nivel similar al suyo, es decir, con las mismas o parecidas habilidades comunicativas, sociales y comunicativas” ¹⁰⁷.

A continuación se muestra el diseño de intervención que se pretende llevar acabo tomando como referencia lo señalado anteriormente.

¹⁰⁷ Martín. M. (2003). El trabajo en grupo en educación infantil. Barcelona, Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.9, p. 57

3.1 “Hacia el inicio de un cambio”

Los alumnos con los que se llevará a cabo el proyecto de intervención, es en el jardín de niños particular “Jaime Torres Bodet”, con el grupo de 1º el cual está conformado por 12 niños.

El tiempo a considerar es del periodo de Abril-Junio. Se realizaran 3 Unidades didácticas con una duración quincenal cada una; con sesiones de 1 hora diaria de martes a viernes (4 horas a la semana).

De acuerdo al Programa de Educación Preescolar (PEP 2011), se trabajará en el campo formativo es el de pensamiento matemático, en el aspecto de número. Este campo se eligió debido a que en el actual ámbito laboral que estoy; como parte de un acuerdo con la directora general cada maestra es la encargada de un campo formativo. En dicho acuerdo se me asigna el campo de pensamiento matemático, en el que se basan la planificación de las unidades; pero tomando en cuenta siempre el aprendizaje cooperativo.

De esta manera no solo se evalúan los aprendizajes en relación al campo pensamiento matemático, sino se está considerando también aspectos relacionados al aprendizaje cooperativo.

Tomando como modelo de planificación a las unidades didácticas, relacionadas con la estrategia de aprendizaje cooperativo, me va a permitir favorecer las relaciones interpersonales de los alumnos, debido a que se parte de una planificación que está considerando diversas formas de trabajo, como lo son: individual, parejas, pequeños grupos y grupo clase.

Como docente me va a permitir buscar distintas estrategias y formas de trabajo, tanto de manera grupal como individual con los alumnos, para el logro de sus aprendizajes; porque desde la planeación de las actividades debo tomar en cuenta la diversidad de los alumnos, pero también mi proceder en las distintas actividades.

Así mismo, me permitirá ir evaluando no solo el aprendizaje de los alumnos, sino las formas de cooperar entre ellos y por su puesto observar si mi práctica docente la llevo en proceso de cambio o sigo reproduciendo las mismas prácticas que he venido realizando en las aulas.

En el siguiente cuadro se observa los objetivos didácticos que se pretende alcanzar, específicamente en relación al aprendizaje cooperativo:

Objetivos didácticos en relación al aprendizaje cooperativo

Contribuir a la interdependencia positiva basada en el respeto y apoyo, que debe estar presente en toda tarea cooperativa.

Generar cambios de actitud desde el trabajo cooperativo, para que al relacionarse con otros, favorezcan habilidades como el dialogo, la toma de decisiones, escuchar a otros, llegar a acuerdos.

Generar situaciones donde los alumnos dialoguen en para la búsqueda de nuevas soluciones y asimilación de perspectivas diferentes a la propia, al contrastar sus ideas con otros y así favorecer conflictos de tipo cognitivo.

Favorecer que todos los alumnos participen de manera activa en las actividades, tanto individual, de parejas o de grupo.

Brindar a los estudiantes alternativas didácticas que respondan a sus necesidades educativas.

La programación del aula se realiza a través de las unidades didácticas en el proyecto de intervención. A partir del Programa de Educación Preescolar se anota el campo formativo, el aspecto, las competencias y los aprendizajes esperados en el que se va a trabajar, como se puede ver a continuación:

3.2. Unidad didáctica 1: “Jugando con los números”

Unidad didáctica 1: “Jugando con los números”	
Periodo de Abril-Mayo. Ocho sesiones de 1 hora diaria de martes a viernes (4 horas a la semana).	
Campo formativo: Pensamiento matemático	Aspecto: Número
Competencia: <ul style="list-style-type: none"> Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo 	
Aprendizajes esperados: <ul style="list-style-type: none"> Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identifica donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”. Conoce el uso de los números en la vida cotidiana. Identifica los números en revistas, cuentos recetas, anuncios publicitarios y entiende qué significan. 	
Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> Lista de cotejo Guía de observación Prueba escrita 	

ESCUELA: Jaime Torres Bodet GRADO: Primero CICLO ESCOLAR 2015-2016

Numero de sesiones 8 Tiempo aproximado por sesión: 60 min.

FECHA DE REALIZACIÓN ABRIL-MAYO

OBJETIVOS DIDACTICOS	CONTENIDOS CONCEPTOS	CONTENIDOS PROCEDIMIENTOS	CONTENIDOS ACTITUDES
-Descubran el uso de los números en su vida cotidiana -Reconozcan la diferencia entre letras y números	- Identificar el uso y función de los números -Identificar la serie numérica del 0 al 6	-Identifiquen algunos números - Comparar cantidades de objetos -Relacionar número con cantidad	-Curiosidad por distinguir los números de las letras -Interés por el reconocimiento de los números en la vida diaria -Colaborar con otros al contar

<p>uno al seis</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se asigna el número 1 y 2 a cada miembro de la pareja, los número 1 de cada pareja serán los tutores y los número 2 los tutorados. ➤ Los números 2 de cada pareja, deben buscar la ficha que en total el número de puntos les de 2,4, 6, etc. si la respuesta es correcta se muestra la ficha al grupo, sino el tutor lo apoyará para decir la respuesta. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Después de 10 min., se intercambian los roles en las parejas 	<p>Parejas</p> <p>Pequeño grupo</p>	<p>-Fichas de domino</p>
Sesión 6 “Los pinos de boliche”		
<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se indaga si conocen el boliche, se explica que jugaremos un boliche diferente. Jugáremos a ensartar pinos de boliche. Cada pino tiene unos números del uno al diez. <p>DURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategia Aprender juntos ➤ Por turnos pasará cada niño con su aro. Debe lanzarlo para que “atrape o ensarte los pinos” ➤ Una vez lanzado el aro, tiene que decir cual número “atrapo”. Si es correcto se le da un aplauso, si no el grupo le auxilia en decir el correcto. ➤ Una vez que hayan pasado todos, de manera grupal se ordenan los pinos del 1 al 10. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De manera individual se da a cada niño una hoja con pinos de boliche con un número del 1 al 10, pero de manera desordenada. ➤ Cada niño debe recortar los pinos de boliche y pegarlos en la hoja de color en el orden de la serie numérica del 1 al 10. 	<p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Individual</p>	<p>-Pinos de boliche</p> <p>-Números del 1 al 10</p> <p>-Aros</p> <p>-Hojas de colores</p> <p>-Hojas con dibujos de pinos de boliche</p>
Sesión 7 “Las parejas”		
<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se comienza dando un repasando los números del 1 al 6. ➤ A cada uno le tocara un número o una tarjeta con diferentes dibujos. <p>DURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategia estructura de aprendizaje cooperativo(formar parejas) ➤ Cada niño, debe buscar a su pareja, para juntar el número con la tarjeta que tenga la cantidad de elementos que corresponda. ➤ Tienen que contar los elementos que están en cada tarjeta, y buscar al niño que tiene el número. Con su compañero deben verificar si corresponde el número con la tarjeta de elementos. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por pareja deben acomodar en una fila su número y su tarjeta de acuerdo al orden descendente del 6 al 1. 	<p>Grupo clase</p> <p>Parejas</p>	<p>-Números de foamy</p> <p>-Tarjetas con diferentes cantidades del 1 al 6</p> <p>-Hoja con imágenes y</p>

<ul style="list-style-type: none"> ➤ De manera individual cada niño en una hoja, unirá con una línea los elementos de dibujos con el número que corresponda. 	Individual	números del 1 al 6
Sesión 8 “La granja”		
INICIO		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se comienza contando un cuento de Juan y su granja. “Mi tío Juan tiene un granja, pero él no sabe los números, me pidió ayuda para saber cuántos animales hay, ¿Ustedes pueden ayudarlo?” ➤ Hay que pegar las imágenes de los animales en el pizarrón, al terminar los niños deben contar con su grupo cuántas vacas hay, cerdos, borregos, caballo, gallo, gallinas y por último cuántos pollitos. 	Grupo clase Pequeño grupo	-imágenes de animales -bolsas con número
DURANTE		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategia Aprender juntos ➤ A cada grupo se le dan unas bolsas con un número escrito en ella. ➤ En grupo debe colocar los animales que correspondan, según el número que indica la bolsa. ➤ Después frente al grupo algunos niños, formarán conjuntos ordenándolos de mayor a menor, según la cantidad. 	Pequeño grupo	-Imagen de animales
FINAL		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ De manera grupal cada niño cuenta cuantos animales tiene y los debe pegar en el número que corresponda. 	Grupo clase	-Hoja con números

A continuación, se muestra la descripción sobre los criterios de evaluación de las actividades de las ocho sesiones que se trabajaron en esta unidad. Se describe los instrumentos que se utilizaron y los momentos de cada evaluación, que se realizaron al final de la primera unidad didáctica.

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Temporalización
<p>-Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo, e identifica donde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”.</p> <p>-Conoce el uso de los números en la vida cotidiana.</p> <p>-Identifica los números en revistas, cuentos recetas, anuncios publicitarios y entiende qué significan.</p> <p>Con estos criterios se pretende que los alumnos muestren el conocimiento que tienen sobre el uso y reconocimientos de los números en distintas situaciones.</p>	<p>-Guía de observación: Para las actividades en los grupos de trabajo en relación al aprendizaje cooperativo durante las diferentes sesiones.</p> <p>-Lista de cotejo: Para las actividades individuales de las sesiones.</p> <p>-Prueba escrita: Actividad de manera individual donde se pueda observar si se han apropiado de los contenidos en relación a los números.</p>	<p>-Inicial A través de una lluvia de ideas, escuchar los conocimientos previos que tienen en relación a los números y su uso.</p> <p>-Formativa Con la información obtenida en la guía de observación y la lista de cotejo, de las sesiones.</p> <p>-Sumativa Prueba escrita, al final de la unidad didáctica realizarán un ejercicio de manera escrita.</p> <p>Análisis de la información obtenida en los tres instrumentos de evaluación.</p>

3.3. Unidad didáctica 2: “Resolviendo problemas”

Continuando con la programación del aula para el proyecto de intervención, se muestra la unidad didáctica 2. Tomando como referencias el Programa de Educación Preescolar se anota el campo formativo, el aspecto, las competencias y los aprendizajes esperados en los que se van a trabajar en esta unidad.

Unidad didáctica 2: Resolviendo problemas

Período Mayo. Ocho sesiones de 1 hora diaria de martes a viernes (4 horas a la semana).

Campo formativo: Pensamiento matemático

Aspecto: Número

Competencia:

- Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar; reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

Aprendizajes esperados:

- Usa procedimientos propios para resolver problemas.
- Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.

Evaluación:

- Lista de cotejo
- Guía de observación
- Prueba escrita

A continuación, se muestra la descripción de las actividades de las ocho sesiones que se trabajaron en esta unidad. Se describe el nombre de cada sesión, la estrategia de aprendizaje cooperativo, la forma de trabajo y los recursos o materiales que se utilizaron en cada una.

Unidad didáctica 2:

ESCUELA: Jaime Torres Bodet

GRADO Primero

CICLO ESCOLAR 2015-2016

Numero de sesiones 8 Tiempo aproximado por sesión: 60 min.

FECHA DE REALIZACIÓN ABRIL-MAYO

OBJETIVOS DIDACTICOS	CONTENIDOS CONCEPTOS	CONTENIDOS PROCEDIMIENTOS	CONTENIDOS ACTITUDES
<p>-Reconozcan el uso del conteo para la solución de problemas matemáticos</p> <p>-Logren comparar colecciones ya sea por correspondencia o por conteo</p>	<p>-Identifique que hay distintas maneras de resolver una problemática</p> <p>- Comparar cantidades de objetos</p>	<p>-Identifiquen algunos números</p> <p>- Comparar cantidades de objetos</p> <p>-Relacionar número con cantidad</p>	<p>-valora la importancia del conteo y los números para su vida cotidiana</p> <p>-interés por solucionar pequeñas problemáticas</p>

ACTIVIDADES	FORMA DE TRABAJO	RECURSOS MATERIALES
<p>Sesión 1 “Dos dados”</p> <p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (Activación de ideas previas) Se recuerda la forma en que se juega con los dados ➤ Se les dice que por parejas se le van a dar dos dados <p>DURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnica lápices al centro ➤ A cada pareja se entregan diferentes objetos como palitos, fichas, etc. se colocan en el centro ➤ Deben tirar los dados por turnos ➤ Una vez contados los puntos que dan en total los dos dados, se toma la cantidad de objetos que cuenten los puntos. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gana la primer pareja que llegue a 10 objetos o más. 	<p>Grupo clase</p> <p>parejas</p>	<p>-dados, diversos objetos</p>
<p>Sesión 2 “la lotería”</p> <p>INICIO</p>		

3.4. Unidad didáctica 3: “Las monedas”

Por último se muestra la unidad didáctica 3. Tomando como referencias el Programa de Educación Preescolar se anota el campo formativo, el aspecto, las competencias y los aprendizajes esperados en los que se van a trabajar en esta unidad.

Unidad didáctica 3: Las monedas

Período Mayo/Junio. Ocho sesiones de 1 hora diaria de martes a viernes (4 horas a la semana).

Campo formativo: Pensamiento matemático

Aspecto: Número

Competencia:

- Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar; reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

Aprendizajes esperados:

- Reconoce el valor real de las monedas; las utiliza en situaciones de juego.
- Explica que hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.

Evaluación:

- Lista de cotejo
- Guía de observación en los trabajos de grupo
- Prueba escrita

Se muestra la descripción de las actividades de las ocho sesiones que se trabajaron en esta unidad. Se describe el nombre de cada sesión, la estrategia de aprendizaje cooperativo, la forma de trabajo y los recursos o materiales que se utilizaron en cada una.

Este modelo de trabajo es la herramienta que me guiará para tener una secuencia de las actividades a realizar, sin embargo lo que debe diferenciarse en el aula es la forma en cómo llevaré a cabo mi actuar con los alumnos.

Es así como a partir de estas tres unidades didácticas y tomando como estrategia el aprendizaje cooperativo, se pretende conformar un aula diversificada para reducir procesos de exclusión en la escuela, derivadas de mis prácticas pedagógicas.

En el siguiente capítulo se mencionarán los aspectos más relevantes en relación a la implementación del diseño que se mostró en este capítulo.

CAPÍTULO 4

ENFRENTÁNDONOS CON LA REALIDAD DE LAS AULAS.

“La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo”
Anijovich¹⁰⁸

A continuación se muestra la descripción de las situaciones que considero más relevantes, en relación la estrategia de aprendizaje cooperativo y la conformación del aula diversificada, de las tres unidades didácticas realizadas en este proyecto de intervención.

Estamos iniciando la primera unidad didáctica, esta unidad se conforma por ocho sesiones con tiempo aproximado de una hora cada sesión.

4.1. UNIDAD 1: “Jugando con los números”

Ese día de la sesión 1: “observando los números”, a diferencia de otras clases donde casi siempre comienzo con la rutina de pasar lista y anotar la fecha en el pizarrón, inicie el día con el juego de “el cartero”, como se puede observar en la foto 1; para generar un ambiente en el aula donde los niños se sintieran a gusto y en confianza, cabe señalar que aunque el grupo ya me conoce y yo a ellos, comenzar la unidad didáctica con algún juego favorece que los alumnos se sientan con la libertad de expresarse ante el grupo y participar en las distintas actividades que posteriormente se van a realizar.

¹⁰⁸ ANIJOVICH, R (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique

Foto 1: Durante “el juego del cartero” (Fuente propia)



Cuando terminamos el juego “del cartero”, les mencioné que realizaríamos varias actividades en grupo, otras en pareja y algunas de manera individual. En esta ocasión sería en pequeños grupos (4 niños), así que comencé a formar los grupos de trabajo. Al principio algunos niños querían sentarse con “su amigo” y no con otro niño o niña como Enrique que dijo:

– ¡Yo no quiero estar con niñas!-

-¡Yo quiero estar con mi amiga Regina!- comento Michell

Sin embargo, les comenté:

-¡En otras actividades tal vez podrán trabajar con “su amigo”!, ¡pero esta vez va a ser con otros compañeros!.- concluí.

Algunos se mostraron entusiasmados, pero otros se quedaron callados y por su expresión en el rostro, no muy de acuerdo con que se les asignara algún niño o niña para realizar las actividades.

Continúe conformando los grupos y una vez terminado, use la técnica de aprendizaje cooperativo de “lápices al centro”¹⁰⁹. Esta técnica se utiliza para que los alumnos pongan atención a las consignas, se utiliza con preguntas que tienen que ir respondiendo; pero en este caso en el preescolar la utilice para que los niños escuchen sobre lo que van a realizar en la actividad, porque al estar los lápices al centro ellos saben que es momento para escuchar.

¹⁰⁹ OTERO. J. R. (2009) Aprendizaje cooperativo. Laboratorio de innovación educativa: p. 44

Como es la primera vez que se utiliza esta técnica, pude ver como algunos si dejaban el material al centro, pero otros niños no como en la mesa de Alonso que se escucha:

-¡Mira maestra Iker está agarrando las cosas!- dijo Kimberly

-¡No la agarres primero hay que escuchar lo que nos va a decir la maestra!- comentario Quique

Una vez terminada la explicación compartieron la hoja en cada grupo de trabajo, sin embargo pude notar que algunos niños no compartían la hoja con los compañeros que son integrantes de su grupo, y otros no participaban con los demás para buscar los números solo escuchaban lo que decían sus compañeros, sin intercambiar sus ideas.

Tuve que intervenir en cada grupo para que compartieran el material, al final se comunicaron las ideas de cada grupo, en esta ocasión yo intervine dando la pauta de participación procurando que todos los integrantes de cada equipo pudieran expresar su punto de vista.

Al verlos en la actividad recordé que el objetivo de esta sesión, es que logren ir trabajando en grupo, además de conocer si los niños identifican algunos números. Sin embargo vi la dificultad de algunos para compartir el material, debido a que unos niños querían tener el material solo para ellos como Luis que dijo:

-¡Maestra mira, no me dejan ver el dibujo, quiero que me lo den a mí para poder verlo!- mientras decía esto jalaba la hoja del dibujo.

Debido a esto tuve que intervenir para que llegaran a un acuerdo de tener un momento la hoja cada uno e ir la pasando a lo demás compañeros, me acerque y les dije:

-¡Recuerden que esta hoja es para todos, la tienen que compartir para que nadie se quede sin ver el dibujo!-

-¿cómo le podemos hacer para que todos logren verla?-les pregunte

*-¡Pues la veo un ratito y luego él un ratito, y luego así hasta que todos la veamos!-
comento Isaac.*

Así fue como lograron realizar la actividad en ese grupo, a diferencia del grupo de trabajo en el que estaba Héctor, donde dejaron la hoja al centro de la mesa y algunos compañeros se levantaron de su lugar para colocarse de frente a la imagen y entre todos buscaban los números:

-¡Aquí hay números, mira Ximena!, dijo Rodrigo, mientras señalaba las placas de un auto.

Continuando con la unidad en la sesión “reconociendo algunos números” se utiliza la técnica de “aprender juntos”¹¹⁰, donde se les recuerda que trabajaran en grupo, debido a que con esta técnica los alumnos deben estar agrupados en equipo heterogéneos y en la actividad se realiza un solo trabajo para entregar es de manera colectiva. Una vez sentados con su grupo de trabajo les di varias fichas y entre todos los integrantes deberán colocar una ficha en el número que es igual al que voy señalando en mi lámina esto lo fue haciendo cada niño por turno (para que todos logren participar), pero se podían apoyar del resto del grupo si no estaba seguro de su respuesta.

Pero al realizar la actividad algunos niños querían colocar las fichas aunque no fuera su turno como Iker, que identificaba rápido los números y trataba de poner su ficha, ante esta situación Romina dijo:

-¡Maestra Iker no me deja poner mi ficha, me toca a mí y no me deja!-,

Ante esto Ximena comenta -¡Verdad que tenemos que esperar maestra!, y voltea con su compañero y le dice: ¡Ya vez Iker te dije que no te toca a ti!-

Mientras sucedía esto, me quede pensando por un momento que lograr que los niños realizaran las actividades de manera cooperativa sería un camino largo.

La actividad continuaba y durante el desarrollo de la sesión mire como algunos niños se mostraban más participativos en sus grupos de trabajo a diferencia de

¹¹⁰ Ibídem, p. 52

otras clases donde no se veían así, como Alonso y Regina que son niños muy callados cuando se trata de que expresen de manera verbal sus ideas, cada uno en su grupo de trabajo platicaba con sus compañeros, observaban los números que señalaban los demás y también apoyaban cuando veían que alguno se equivocaba.

En la foto 2, se observa la actividad: “el dado”, donde participaron de manera grupal, pero debían ayudarse para que el grupo ganara la mayor cantidad de fichas, fueron “tirando” el dado por turnos, y cada niño tomaba la cantidad de fichas que indican los puntitos del dado. Cuando habían pasado todos los integrantes del equipo se contaron cuántas fichas junto el equipo; por último de manera grupal comparamos los números para saber cuál de los equipos era el ganador.

Foto 2: Tomando las fichas que indica el dado (Fuente propia)



En actividades como ésta, donde utilizo estrategias para que todos tengan oportunidades de participación, fue más provechoso para que los niños trabajaran en sus grupos; dado que cada uno debía participar en la actividad y al final su grupo de trabajo juntara la mayor cantidad de fichas. Continuaban jugando y pensé sobre como en esta actividad la interdependencia del grupo se favorecía hacia lo positivo porque entre mayor fuera la cantidad que obtuviera cada niño al tirar el dado, no era solo para él, sino que beneficiaba al grupo ya que al final ganaría el que juntara más de manera grupal y no individual.

Para que los niños practicasen, las habilidades e ideas que se habían compartido en los grupos de trabajo, después se realizó de manera individual un ejercicio en

una hoja donde deben encerrar cada número que corresponda a la cantidad de puntitos del dibujo de los dados que aparece en cada hoja, así se logró ver si además de participar activamente en la actividad lograron comprender los conceptos que se pretendía en esta actividad. Como se observa a Kimberly en la foto 3, que al ir resolviendo su hoja, antes de encerrar los dibujos iba contando los puntitos y se apoyaba de sus compañeros para confirmar algunos números ya que apenas comienza a identificarlos:

-¡Aquí hay tres puntitos, ¿este es el tres, verdad Héctor?- le preguntaba a su compañero mientras señalaba el número.

Foto 3: Trabajo Individual de Kimberly (Fuente propia)



Para darle continuidad a la unidad didáctica, en la sesión “el domino”, se utilizó la estrategia de tutoría por parejas en toda la clase¹¹¹, en esta estrategia los alumnos trabajan en parejas realizando alternativamente la función de tutor/tutorado. Así que mencione al grupo que en esta ocasión se trabajara por parejas. Los niños se numeraron (1 y 2). Platicamos sobre las fichas de dominó si son parecidas o no al dado, se dio un tiempo para escuchar sus comentarios, ya estando con su pareja se le dije que el niño que es el 1 deberá buscar la o las fichas de dominó que en total los puntitos den el número que yo les iba diciendo.

El niño que es 2 observa a su pareja, y si el niño que era 1 no encontraba alguna ficha o era incorrecta la que tomo, entonces él que observa le tiene que ayudar.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 46

Después de 10 minutos se invirtieron los papeles y ahora los niños que eran 1 eran los que observaban y apoyaban a los que son 2. Al usar estrategias como estas me ha ayudado a que en el aula, además de que todos participen en las actividades se dan los espacios para que dialoguen para intercambiar sus ideas.

Como en la pareja conformada por Héctor y Regina que muestra la foto 4, durante la actividad se escucha que comentan:

-¡Cinco, la maestra, busca la que tenga cinco puntitos!- dijo Héctor

-¡Creo que esta tiene cinco, déjame contar los puntitos!-respondió Regina

Foto 4: Realizando la actividad por parejas en “el domino” (Fuente propia)



Observé que de esta manera los alumnos van favoreciendo su habilidad para relacionarse entre ellos, ya no es solo que yo como maestra les tenga que decir que respeten o cooperen con sus compañeros, en este caso al tener la experiencia directa con los demás logran poner en practica esa habilidad, cada uno en relación sus características y ya no esperando de mi parte que todos debieran responder de la misma manera.

Recuerdo durante esta unidad cuando en la sesión “los pinos de boliche”, al preguntarles si conocían el juego del boliche, note como se entusiasmaron mucho como Michell que dijo:

-¡Si lo conozco, mi papá juega y tiene una bola de boliche de color verde!-

-¡Yo lo he jugado en el play station, con mis primos- cometo Isaac

Les pregunte sobre la manera de jugarlo, después de que algunos comentaron, dije que jugaríamos con los pinos de boliche pero de una manera distinta.

- ¡En el patio están acomodados los pinos de boliche con un número cada uno. Va a pasar uno por uno de ustedes; lanzarán un aro para “atrapar o ensartar los pinos”, cuando lancen el aro y atrapen un pino deben decir cual número tiene el pino que “atrapo”!- concluí.

-¡Si yo quiero jugar a eso!- dijo Román

-¡Yo también!- comentaron otros al mismo tiempo

Así que entusiasmados salimos al patio para jugar, como se aprecia en las fotos 5 y 6. Se usó la Estrategia Aprender juntos, de esta manera cada que pasaba un niño los demás verificaban si el número que decía correspondía al que estaba en el pino, si es correcto se le daba un aplauso, si no el grupo le apoyaba en nombrar el correcto.

Foto 5 y 6: Jugando boliche de manera grupal (Fuente propia)



Después de que pasaron todos, regresamos al salón y de manera individual le di a cada niño una hoja con pinos de boliche con un número del 1 al 10, pero de manera desordenada. Como lo muestran las fotos 7 y 8.

-¡Ahora van a jugar cada uno en su hoja!, ¡deben recortar y pegar los pinos de boliche de acuerdo al número que tienen, están revueltos y ustedes deben ordenarlos del 1 hasta llegar al 10!- les dije

-¡Eso es muy fácil, porque así estaban los pinos en el patio!- comento Michell.

-¡Si, es como pegar los dibujos de los pinos del patio, verdad!- respondió Alonso

Foto 7 y 8: Actividad sobre el boliche de manera individual (Fuente propia)



Al diseñar distintas maneras para la diversidad de habilidades de los niños, en esta sesión, lo que hice fue diversificar el material que es una forma para atender a todos los alumnos de acuerdo a uno de los elementos del aula diversificada, y no organizar las actividades a que solo se trabaje de una forma sin importar que no todos logren utilizar sus distintas habilidades.

Para el final de esta unidad, en la última sesión de “La granja”, se usó la estrategia aprender juntos. Comencé contándoles un cuento sobre “la granja de Juan”. Después les pregunté:

-¡Los animales de Juan se salieron de su corral!, ¿quieren ayudar a Juan?- les dije

-¡Sí!- contestaron varios niños

Mientras esperaban para saber que iban a hacer, al estar en su grupo cada niño fue pegando los animales en el pizarrón, después los contamos y escribí el número de acuerdo a la cantidad. Después les di una bolsa con un número escrito a cada grupo, lo que tenían que hacer es colocar los animales dentro de la bolsa siempre y cuando correspondiera la cantidad con el número.

Cuando realizaban la actividad pude ver que ya mostraron más disposición para compartir el material como en el grupo de Michell donde se escuchó:

-¡Mira Ximena aquí tengo más vacas!, ¡Vamos a juntarlas, para contarlas!-

-¡Sí!, aquí las vamos a dejar

También en otro grupo, donde estaba Kimberly se escuchaba:

-¡Dame los pollitos!-decía Rodrigo

-¡No, estos yo los encontré!- respondió Kimberly

-¡Tenemos que tenerlos juntos para saber cuántos hay!- le contesta Rodrigo

-¡Bueno, vamos a juntarlos!, ¡pero yo los cuido, si!-le comenta Kimberly

En esta actividad vi como Kimberly logró llegar a acuerdos con su compañero, porque generalmente se le dificulta compartir el material, pero lo que considero aún más relevante es que no tuve que intervenir, ellos lograron resolverlo, como se aprecia en la foto 9. Pero esto no es que se haya dado porque en ese momento tuvieron la disposición, esto surgió a partir de las estrategias que he utilizado a desde el inicio de esta unidad donde han tenido que trabajar en cooperación con distintos compañeros.

Foto 9: Compartiendo el material con su grupo de trabajo en “la granja” (Fuente propia)



Con esta sesión se termina la primer unidad didáctica, aún hay muchas cosas que seguir trabajando con los alumnos, con la manera de dirigirme y de utilizar las estrategias que los favorezcan. Sin embargo, este trabajo apenas empieza y se le dará continuidad con las siguientes dos unidades.

4.2. Unidad didáctica 2: “Resolviendo problemas”

Estamos iniciando la unidad 2 con el grupo y al igual de la unidad anterior se conforma por ocho sesiones. En esta unidad didáctica se continuó utilizando las distintas modalidades de trabajo, en pareja, pequeño grupo y grupo clase para las actividades.

El tiempo se pasó muy rápido con lo que realizamos en la unidad 1 sin embargo, como ya han tenido la experiencia en la forma de trabajar en grupos o parejas porque así lo han vivido en las distintas actividades, estoy entusiasmada de dar continuidad a lo que se está realizando en relación a mis estrategias para la conformación del aula diversificada y del aprendizaje cooperativo.

Al comenzar con la sesión “dos dados”, los note muy atentos por conocer que se realizaría en esta ocasión; en cada mesa se encontraba dispuesto para ellos diferentes objetos como palitos, fichas, dados, etc., vi la cara sonriente de algunos niños y otros casi no parpadeaban cuando les dije:

-¡Material al centro¹¹²!-,

Ya sin tener que explicarles lo que tenían que hacer colocaron el material en el centro de la mesa y escucharon las indicaciones sobre lo que iban a realizar. Cuando los mire la mayoría de los niños estaban callados y atentos sobre lo que les iba a decir, porque ellos ya saben que solo son unos momentos para que escuchen las indicaciones, y que después ya pueden tomar el material, para realizar la actividad, como se muestra en la foto 10.

Sin embargo, para algunos aún les cuesta escuchar unos minutos sin distraerse, como sucedió con Quique:

-¡No Quique, no agarres el material todavía!- le decía Luis

¹¹² En esta unidad se continúa usando la técnica de lápices al centro, pero en lugar de colocar los lápices se puso el material para que escucharan las indicaciones del juego. Otero. J. R. Aprendizaje cooperativo. Laboratorio de innovación educativa 2009, p. 44

-¡Román deja el dado en medio, todavía no nos ha dicho la maestra que vamos a hacer!- le dijo Michell

Foto 10: Durante la actividad “dos dados” (Fuente propia)



Al escuchar esos comentarios de algunos niños, les di las indicaciones de manera más simple y rápido para dar claridad sobre la forma en que se realizan las actividades, debido a que es más fácil que atiendan unos minutos para escuchar y después intercambien entre ellos las ideas y materiales, ya no espere a que estén todos callados durante la mayor parte de la actividad, como anteriormente insistía que se comportaran los niños en el aula.

Durante esta unidad se diversificó la consigna para algunos alumnos en determinadas actividades como fue el caso de Quique, que mientras jugaban en la sesión de “la lotería”, él quería “echar las cartas”, pero aun no reconocía los números del 1 al 10, solo lo hacía hasta el 5. Por esto en esa ocasión lo que se cambió en la indicación es que él no tenía que decir el número (como se aprecia en la foto 11) que estaba en la carta, esta vez sería diferente, mientras le daba las tarjetas a Quique, me dirigí al grupo:

-¡Quique no les va a decir los números que están en las tarjetas. Se los va a ir enseñando y ustedes le van a decir qué número es, para que después él se los repita!- concluí

-¡Sí, así cuando se los diga, ustedes lo busquen en su tabla!- respondió Quique

Foto 11: Mostrando el número al grupo para que le digan cuál es (Fuente propia)



Comenzó el juego y Quique mostraba la tarjeta con el número al resto del grupo, algunos le mencionaban el número a Quique, él lo observaba y lo decía de manera verbal a todo el grupo.

También se diversificó el material, dado que después de jugar con la lotería de números del 1 al 10, realizaron otra actividad en parejas, pero ahora con hojas y “estampas” de números, aquí además de utilizar otro material se fueron apoyando con el compañero que les tocó trabajar en la pareja.

Como Héctor que le decía a Kimberly:

-¡Mira yo pego este número y luego tú pones el otro!-

-¡Este es el 8 que me dijeron en la lotería!, ¿verdad?, ¡como el chavito que tiene el 8!- preguntaba Quique a su compañera Regina.

Durante la sesión de “los rompecabezas” en la actividad que realizaron en parejas, fue un día que en el que me sentí muy contenta de ver como se repartían las piezas y se ayudaban en decir donde iba cada una. Cuando veía que se paraban de su lugar o que platican entre ellos, ya no trate de que estuvieran todos igualitos sentados en sus sillas, solo haciendo las actividades.

En esta sesión pude ver como en algunas parejas había una interdependencia positiva, cada vez que lograban armar el rompecabezas, se los cambiaba por otro

que ellos eligieran, esto hizo que se apoyaran para concluir el armado y así la pareja iba a alcanza su meta.

Como Iker que es un niño al que se le dificulta compartir el material con otros, en esa ocasión estuvo cooperando con Romina, él le daba algunas piezas y si ella no sabía dónde colocarla él iba buscando también donde era el lugar que ocupaba esa pieza, dejando que su compañera la colocara. Se escuchaba que decían:

-¡Esta va ahí, donde esta “alegría”!- le dijo Iker a Romina mientras le daba una pieza y le señalo con su dedo el espacio vacío en el rompecabezas.

-¡Gracias Iker!- Contesto Romina mientras colocaba la pieza en el rompecabezas.

Cada que armaban un rompecabezas se abrazaban contentos al terminar de armar un rompecabezas, y una vez terminado cadauno, juntos se acercaban conmigo para elegir el siguiente rompecabezas, como se muestra en la foto 12 que entre los dos decidían cuál armar, lograban ponerse de acuerdo sin la necesidad de que yo interviniera.

Se dieron cuenta de que al ayudarse en la actividad terminaban más rápido de armar los rompecabezas ya que Romina dijo:

-¡Ya hicimos muchos Iker!

-¡Si ya hicieron más que todos!- comento Román que se encontraba cerca de ellos.

Foto 12: Trabajando cooperativamente por un fin común (Fuente propia)



Era más frecuente mirar que los niños realizaran algunas actividades en parejas, sin pelear por cualquier motivo como al inicio del ciclo escolar, creo que conforme el tiempo paso es más común para ellos trabajar con otros compañeros, sin pelear por el material.

Como en la sesión de “las paletas”, en esta ocasión se utilizó la estrategia de: el número¹¹³, para esto los niños realizaron la actividad y después de un tiempo, se enumeraron, yo dije un número y el niño que lo tuviera sería el que participara verbalmente.

Así que primero les dije:

-¡Les traje paletas!, ¡pero que no sé cuántas darle a cada quien!-

-¿Me pueden ayudar, para saber cómo repartirlas?- les comenté

-¡Si, así todos vamos a tener paletas!- contestó Rodrigo

Esta actividad la realizaron en pequeños grupos les di varias paletas, pero les dije:

-¡Tienen que repartirlas para que a todos los de su grupo de trabajo les toque la misma cantidad de paletas!.

-¡Si faltan o sobran, tienen que platicarlo en su grupo, para saber qué se tenía que hacer!- concluí.

Después de que repartieron las paletas se enumeraron del uno al cuatro y yo decía un número.

El integrante de cada grupo que tuviera el número que yo decía, sería el que nos iba a explicar que fue lo que sucedió en la repartición de las paletas, como se observa en las fotos 13 y 14.

¹¹³ Ibídem, p.44

Foto 13 y 14: Repartiendo la misma cantidad de paletas para cada uno. (Fuente propia)



Es cierto que en algunas actividades unos niños tienen distintas habilidades que otros, como en la sesión de “las cartas”. En esa ocasión en cada grupo se dio cartas con números del 1 al 10. El juego consistía en que tenían que colocar las cartas boca abajo, y después por turno cada niño tomaría tres cartas, recuerdo que les dije:

-¡Al voltear sus cartas tienen que acomodarlas del número más pequeño al número más grande, sin importar que no sean el orden de los números, solo tienen que fijarse bien que sea del menor al mayor!- reafirme

El juego comenzó, como se ve en la foto 15, mientras cada niño tomaba sus tarjetas y trataba de acomodarlas según la regla del juego, los demás compañeros observan para verificar o apoyar a que cada integrante de su grupo las acomodará correctamente según los números que fueran obteniendo de las tarjetas.

**Foto 15: Durante la actividad de “las cartas”.
Para algunos fue complicada la actividad (Fuente propia)**



De pronto se escucha en una mesa decir:

-¡No así no es!, ¡mira Alonso este es más pequeño que el 2, va antes!- comenta Román

-¡Pues no sé cómo se hace!- respondió Alonso

-¡Si, es como dice Román el 1 va antes del 2!- confirma Regina

-¡Yo tampoco sé cómo va!- dijo Kimberly

Al escuchar esos comentarios, me doy cuenta que la actividad se le complicaba a varios niños no solo de un grupo sino en diferentes grupos de trabajo. Entonces lo que hice fue reagrupar a los niños de acuerdo a diferente nivel de complejidad de la actividad, así aquellos que lograban acomodar sus tres tarjetas los comencé a reunir en una mesa. Mientras que el resto de los niños los junte en otras mesas para que realizaran la misma actividad pero solo con dos tarjetas y ya no tres como se había indicado al inicio. Me di cuenta que fue más sencillo de esa forma para varios niños como Luis que mientras acomodaba sus dos tarjetas dijo:

-¡Esta va primero porque el 3 es más pequeño, y luego va el 6 por que es más grande!, ¿verdad que sí va así? - preguntó Luis a sus compañeros.

-¡Mira maestra, aquí va el 5 y luego el 8 que es más grande!, ¡el 8 es mi número favorito!- dijo Isaac

Pude ver como aquellos niños que al estar realizando la actividad con tres tarjetas, comenzaban a sentirse molestos y desinteresados al no entender lo que tenían que realizar, sin embargo cuando cambie a todos en los diferentes grupos vi como su disposición para seguir con el juego fue mejor porque varios querían ser los siguientes en tomar sus cartas un vez que comprendieron mejor la actividad usando solo dos tarjetas, esto se puede observar en la foto 16.

Antes lo que hacía era que realizarán otra actividad o que observarán como sus compañeros lo hacían sin participar, aquí la diferencia es que el grupo realiza la misma actividad, pero cada niño se ubica en su nivel de complejidad, así todos tienen la misma oportunidad de participar en las actividades.

Foto 16: Algunos niños lograron jugar con tres tarjetas, la actividad era más compleja así.(Fuente propia)



Después de un rato de juego para finalizar la actividad, de manera individual pegaron la “estampita” de un número que fuera mayor del que se encontraba en su hoja podían apoyarse de los compañeros de su grupo.

4.3. Unidad didáctica 3: “Las monedas”

El tiempo seguía su marcha, iba tan rápido que ya estábamos en la última unidad, se ha fortalecido el trabajo en parejas y pequeños grupos; así que para esta unidad considere que también es importante el trabajo se realizará de manera grupal. Además de que el grupo es pequeño esto me ayudo a que se pueda trabajar con todo el grupo usando la técnica estructura de aprendizaje cooperativo (por turnos).

Comencé la sesión de “Las fiestas” preguntando:

-¿Qué es una fiesta, qué se necesita?- dije al grupo

De inmediato comenzaron a levantar la mano para expresar sus ideas, como Luis que dijo:

-¡Una fiesta es cuando te dan regalos y hay muchos globos!-

-¡Cuando es tu cumpleaños y te dan un pastel!- dijo Ximena

Siguieron expresando sus ideas y procure dar un tiempo para que todos participaran.

Después cada niño realizo un dibujo sobre la idea que tienen sobre una fiesta como se percibe en las fotos 17 y 18, al terminar mostraron sus dibujos al grupo explicando lo que habían hecho, como Isaac que dijo:

-¡Aquí está mi pastel de cumpleaños, es de balón y con una vela que saca luces!- concluyó

-¡Estos son los brincolines, para saltar en la fiesta!- dijo Quique

-¡En mi fiesta ponen muchos globos de color rosa porque es mi favorito y aquí están los globos!- comento Michell

Foto 17 y 18: Realizando sus dibujos sobre “Las fiestas” (Fuente propia)



Cada uno iba dibujando lo que más le gustaba de las fiestas, además mientras realizaban la actividad, se lograba escuchar como platicaban entre ellos comentando sobre lo que estaban haciendo en su hoja.

Al continuar con esta unidad tuvieron que preguntar con sus papás sobre los productos que se necesitan para una fiesta y fue algo que compartieron en el grupo. También indague, si han visto que los productos tienen los mismos números de precio o no:

-¿Saben si todas las cosas que se usan para las fiestas cuestan lo mismo?- les pregunte

-¡No!,- dijo Kim, -¿por qué lo dices?- le volví a preguntar

-¡Pues qué no ves que el número es diferente!- contesto Román

Seguimos con la actividad y después de preguntarles qué necesitaban para comprar, y si conocían para que sirven las monedas. Les di algunas monedas (de juguete), pero que teníamos que separarlas de acuerdo al número que tenían, las de 1 peso, las de 2 pesos y las demás aparte. Durante la actividad pude ver como los niños dialogaban entre ellos, se preguntaban para refirmar sobre el valor de alguna moneda, además de apoyarse entre algunos de ellos como Ximena que le dio algunas monedas a Alonso al escucharlo decir:

-¡Yo no tengo de 1 peso, no encuentro nada!- decía Alonso

-¡Aquí hay unas!- le decía Ximena mientras le daba una moneda y le mostraba de donde la agarro.

Al final revisamos de manera grupal si estaban separadas por 1 y 2 pesos, si no era así; los niños que supieran en donde iban podían cambiarlas de bote, como podemos notar en la foto 19.

Foto 19: Compartiendo sus ideas durante la actividad. (Fuente propia)



En la sesión “de diferentes maneras”, les di algunas monedas de 1 peso y les enseñe unas imágenes de objetos con diferentes precios; lo que ellos hicieron fue contar las monedas para juntar la cantidad que correspondía al precio del producto. Entre los miembros del grupo debían contar las monedas para que entre todos solo me dieran una cantidad por grupo. Una vez que cada grupo me daba sus monedas, de manera grupal comparábamos las monedas que cada grupo entregó y ver si son iguales las monedas que entregaron los grupos o no.

En esta actividad logre ver que algunos niños aun no cooperan con el grupo, trataban de contar las monedas de manera individual para dármelas, aunque sus compañeros estuvieran contando también.

Como en un grupo de trabajo donde se escucha:

-¡Mira maestra, aquí hay un peso!-dijo Iker

-¡Si, es un peso!, ¡pero recuerda que debes juntar todas las que encuentres con tu grupo, para que sean muchas las que consigan!- le respondí

La actividad continuó y considerando la diversificación de materiales lo que hice fue que para finalizar ya de manera individual, cada niño iluminara las monedas que necesita de acuerdo a la cantidad que indica cada producto (cada dibujo mostraba una cantidad diferente, como muestra la foto 20).

Foto 20: Compartiendo sus ideas durante la actividad. (Fuente propia)



Al continuar con esta unidad se usó la estrategia estructura de aprendizaje cooperativo (formar parejas). Les dije:

-¡Les voy a repartir una cantidad de monedas a algunos de ustedes y a otros les va a tocar un cartel con una cantidad escrita!- concluí

-¡Tienen que contar las monedas para saber qué cantidad tienen y buscar a su pareja, que será aquel niño que tenga el cartel que correspondía a sus monedas!

-¡Por ejemplo si Michell tiene su cartel con el 4, y a Héctor le doy cuatro monedas, entonces ellos se tienen que buscar para formar su pareja!-

-¡Cuando encuentren a su pareja, entre los dos van a contar las monedas para verificar que este correcto!- concluí

-¡A mí me gusta buscar!- dijo Román

-¡No yo quiero que me busquen!- comento Kim

-¡Yo tengo seis monedas!, ¿Dónde está el papel con el seis?- decía Regina

-¡Ahora será al revés los que tuvieron monedas, les tocara cartel y los de cartel ahora tendrán monedas!

Foto 21 y 22: Realizando la actividad en parejas. (Fuente propia)



Como se ve en las fotos 21 y 22, después de 10 minutos se invertían los papeles y los niños que eran el 2 de cada pareja, eran lo que tenía que contar las monedas y los niños que eran el 1 verificaban las cantidades. Se mostraban con más disposición que en otras ocasiones, donde la mayor parte del tiempo tenía a los niños sentados en su mesa, tratando de callarlos y procurando que no se fueran a levantar de su lugar.

En esta ocasión fue distinto ya que se pudieron mover por el salón para ir en busca de su pareja, además vi como algunos de ellos intercambiaban las tarjetas de los números que les habían tocado con sus compañeros. Aquí es como veo que algunos toman algunas decisiones como esa sin preguntarme, solo dirigiéndose a su compañero, esto para mi es una muestra de que algunos en la medida de sus posibilidades va tomando pequeñas decisiones al realizar las actividades, sin el temor de ser castigados por qué no lo había “dicho así la maestra”, o la pasividad de esperar a que yo los diga o acepte su propuesta.

Se acercaba el final de esta unidad y un aspecto que he notado en los niños es que se logran trabajar con sus compañeros sin pelear, logran esperar su turno como en la sesión “mi bote de monedas”. Aquí se trabajó por parejas con la estrategia tutoría por parejas de toda la clase, los niños se numeraron con el 1 y 2. Se colocaron monedas de 1 y 2 pesos en el centro de la mesa, sentados con su pareja se les dio un bote vacío, en el que los niños que eran el 1, tuvieron que juntar la cantidad que yo le fui diciendo, al ir colocado las monedas en el bote; los niños que eran el número 2 contaban las monedas para verificar que la cantidad era correcta, si no era así apoyaba a su compañero para colocar la cantidad de monedas correcta, como se observa en las fotos 23 y 24.

Después de 10 minutos se invertían los papeles y los niños que eran el 2 de cada pareja, eran lo que tenía que contar las monedas y los niños que eran el 1 verificaban las cantidades.

Foto 23 y 24: Buscando las monedas en parejas. (Fuente propia)



Al final, de manera grupal escuchamos los comentarios de cada pareja en relación a la actividad y la manera de resolver la situación de las monedas, la pareja de Luis y Román comentaron:

-“¡Nosotros nos equivocamos muchas veces!, ¿verdad Román?”- dijo Luis

-“¡Si contaba tres monedas y luego Luis cuatro, no sabíamos cuántas eran!”- respondió Román

-“¿Entonces cómo supieron, cuantas eran?”- les pregunte

-“¡La sacamos del bote y los dos las contamos al mismo tiempo!”- contesto Román

-“¡Si, y así ya supimos que eran cuatro!”- agrego Luis

En situaciones como esta logre ver como algunos niños llegaron a acuerdos entre ellos, como en el caso de Luis; muchas veces lloraba o se enojaba cuando alguno de sus compañeros no aceptaba lo que él decía, sin confrontar si estaba bien o si estaba equivocado en lo que decía, a diferencia de lo que había sucedido en esta actividad.

Para finalizar esta tercera unidad que se centró en el uso de las monedas, a partir de la técnica aprender juntos, en las últimas dos sesiones de “la venta”. Estuvieron realizando la actividad en su grupo de trabajo, aquí algunos niños eran vendedores de los artículos, mientras los otros eran compradores.

Juntos fueron contando las monedas de acuerdo a las cantidades establecidas de los distintos productos, durante la actividad logre ver como se apoyaban algunos para el conteo de las monedas como se escucha en uno de los grupos de trabajo:

-“¡Mira este color cuesta dos pesos!, ¿aquí son dos pesos?”-preguntaba Alonso

-“¡A ver déjame ver tus monedas!, ¡no, tienes muchas!”-Responde Héctor

-“¡Hay que contarlas para saber!, “¡yo si se contar, te ayudo!”- dijo Héctor a Alonso

Durante esta actividad recuerdo que al conocer las habilidades de algunos niños respecto al conocimiento sobre las monedas, lo que hice fue colocar de un lado los objetos con cantidades más pequeñas del 1 al 5 y en otro lado del 6 al 10. Esto lo hice con la finalidad de que el nivel de complejidad era diferente para los niños, así aquellos que ya cuentan con facilidad hasta el diez los coloque donde estaban los números más grandes y a los que aún se les dificulta un poco donde estaban los que eran menor del 5; esto para que todos logran participar.

Pero después de un rato, combine las parejas colocando un niño con más habilidad del conteo con uno que aún está en ese proceso, así se ayudarían con su pareja y ya podían pasar a cualquiera de las secciones que ellos eligieran de los productos sin importar las cantidades.

Para finalizar con esas sesiones se usó la técnica de lápices al centro, que se puede observar en las fotos 25 y 26. De manera grupal resolvieron un ejercicio en relación a las monedas, se dio tiempo para escuchar al final los comentarios de los niños sobre la actividad y la manera de resolver la problemática del uso de monedas.

En esta sesión lo que hice fue propiciar que todos los niños trabajaran en las dos secciones de los diferentes precios, ya que el aprendizaje lo hicieron en compañía de su pareja. A diferencia de actividades que realizaba con otros grupos, lo que hacía era formar grupos homogéneos de acuerdo a sus “capacidades” y así, separarlos en las actividades, aquí en cambio todos tuvieron la oportunidad de poner en práctica sus habilidades con todo el material, y al trabajar de manera cooperativa algunos van reafirmando su conocimiento y otros van aumentando su rango de conteo al practicarlo con sus compañeros.

Foto 25 y 26: Colaborando en parejas. (Fuente propia)



Con esta actividad es con la que se concluyen las tres unidades didácticas. Esta propuesta me ha dejado varias cosas por reflexionar en relación a mi intervención sobre las estrategias que uso para conformar un aula diversificada, pero sobretodo como mi forma de actuar impacta en la forma de estar y de relacionarse entre los niños que se encuentran presentes en el aula. En el próximo capítulo puntualizaré la reflexión de lo que se realizó durante estas unidades.

CAPÍTULO 5

LA BÚSQUEDA DE UN CAMBIO EN LAS AULAS

Ahora es el momento de reflexionar sobre mí actuar y lo que sucedió durante la intervención de la propuesta. Primero mencionare los aspectos que observe en relación al modelo de unidades didácticas que use para mi planificación y sobre la forma en como la estrategia del aprendizaje cooperativo facilito las experiencias en el aula de los niños o si es que no se notaron cambios, para la conformación de un aula diversificada. Además de reflexionar si en este esfuerzo por generar un aula diversificada se reducen o se mantienen los procesos de exclusión. Para la evaluación se utilizó una lista de cotejo¹¹⁴ y una guía de observación en los trabajos de grupo¹¹⁵.

Casi la mayoría de las veces que se nos pide hacer una evaluación sobre el aprendizaje de los niños, en lo único que giraba mi atención era en ver que hacían o no los alumnos en relación a lo que yo había establecido en mi planeación, o en los resultados que esperaba que alcanzaran todos los alumnos, según mis expectativas sobre ellos. Pocas veces realizaba esto en los grupos, no reflexiono sobre lo que yo hago o dejo de hacer en relación a las ayudas pedagógicas que necesitan mis alumnos. Solo “depositando” en los alumnos la causa de lo que muchas veces consideramos un “fracaso escolar”.

Al comenzar con esta metamorfosis que pretendo tener sobre mis practicas pedagógicas, iniciamos la primer unidad didáctica la cual se titula “Jugando con los números”¹¹⁶, recuerdo que estaba muy emocionada de realizar las actividades de forma distinta a lo que yo estaba acostumbrada. Creí que al comenzar a dirigirme hacia los niños de una manera diferente y al realizar las actividades de manera cooperativa en las distintas formas de trabajo, sin la imposición de no dejar que platicuen entre ellos, esto los entusiasmaría y las actividades serían mucho más fáciles para ellos y para mí.

¹¹⁴ Ver Anexo (A1)

¹¹⁵ Ver Anexo (A2)

¹¹⁶ Unidad didáctica 1, Ver: Capitulo 3

Desde que iniciamos la unidad didáctica hicimos la actividad motivadora, esto es algo que en el día a día muchas veces olvido, por la prisa en tener que “terminar” los libros o que los niños “aprendan” algunos contenidos. Este tipo de actividades generalmente las realizo solo al iniciar el ciclo escolar y cuando va a ser el cierre del ciclo, cuando ya creí haber cumplido con las exigencias de la parte directiva como terminar los libros de texto y de llenar cuadernos de cada uno de los niños, sin tomar en cuenta la forma en cómo se realizaron esas actividades y si es que fue significativo para los niños.

Al inicio las unidades didácticas están acompañadas de una actividad motivadora, esta actividad ayuda a crear un ambiente favorable en el aula para los alumnos, por esto así fue como inicie la primer unidad. Jugamos “el cartero” y vi que los niños se mostraron felices, eso lo note por sus caras sonrientes y sus risas, cuando les tocaba cambiar de lugar.

Después del juego llega el momento de la activación de ideas previas, esto es un aspecto importante que marca las unidades didácticas, porque me va a permitir conocer sobre los niños que cosas saben sobre la temática que se quiere abordar durante la unidad, con base en Pujolàs: “Los conocimientos nuevos no se construyen sobre el vacío, sino sobre unas determinadas ideas previas, correctas o incorrectas, que los alumnos tienen sobre los contenidos que queremos trabajar en la clase”¹¹⁷, y esto es algo que si me funciona durante las sesiones debido a que al escuchar las ideas que los niños iban diciendo al inicio de cada sesión sobre lo que conocen me permitió usar esa diversificación de las consignas y de los tiempos en las actividades, al saber si tienen mucha o poca información sobre lo que vimos en cada sesión, es la pauta para establecer los tiempos y las consignas.

A partir de ese momento es cuando la información que yo vi de los niños es lo que me ayudo en mantener o diversificar los materiales y las actividades de las siguientes sesiones que le dan secuencia a una unidad.

Esta activación de ideas previas también es un aspecto que me ayudo a

¹¹⁷ PUJOLÀS ,P (2004) Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro: p. 186

contribuir en un elemento del aula diversificada porque al cambiar las consignas, materiales y tiempo, hace que los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar en las sesiones de trabajo, cada uno en sus posibilidades y ya no en que se deban ajustar a lo que la mayoría hace o queden en desventaja en relación a sus compañeros.

Después de realizar esa activación de ideas previas, llego el momento de informarles sobre la forma trabajo, cómo íbamos a realizar las actividades de esta unidad. Al inicio fue complicado agrupar a los niños con otros compañeros y decirles que el trabajo lo iban a realizar apoyándose entre todos, no fue tan sencillo en las primeras sesiones. Esto porque algunos niños no lograban ponerse de acuerdo cuando les tocaba trabajar en grupo. Unos niños querían que se trabajara como ellos decían, otros no lograron compartir materiales y en otros casos algunos niños solo miraban a los demás de su grupo sin participar activamente en la actividades.

Esto era un reflejo de cómo había realizado las actividades con ellos hasta ese momento, donde mi actuar pedagógico se ha enfocado en los resultados de los alumnos, sin generar un ambiente donde ellos puedan trabajar con sus compañeros, solo esperando una respuesta de manera mecanizada de todos los alumnos.

Fue un constante trabajo de mediación en cada uno de los grupos de trabajo, tenía que ir regulando las participaciones, el uso de los materiales y la cuestión de aprendizaje en cada uno de los grupos, pero esto no me desanimó, porque a pesar de que algunos no lograban ponerse de acuerdo, había otros niños que en unas cosas si lo hacían y además se apoyaban entre ellos, como fue en la sesión de “el dado” donde pude ver como los niños se alegraban cuando a sus compañeros les toca agarrar varios objetos como el caso de Enrique, que en anteriores actividades que realizábamos en el salón, él quería tener todo el material y además la mayor cantidad en comparación a la cantidad que tenían sus compañeros, aunque le diera la indicación al grupo que compartieran a él se le dificultaba mucho hacerlo.

Pero durante esa actividad “del dado”, si respeto y apoyo a cada uno de los integrantes de su grupo de trabajo. Esto para mí fue algo muy positivo con él ya que en otra ocasiones lo que sucedía es que ya no quería participar en las actividades por no compartir el material o simplemente se enojaba y decía -“yo ya no juego”-.

Lo que favoreció para que su actitud cambiara es que cuando él tomaba las cosas de la mesa que le correspondía de acuerdo al dado, algunos de sus compañeros de grupo expresaban “¡sí, ya tenemos más!”. Ese refuerzo verbal positivo de parte de sus compañeros le permitió sentirse como parte importante del grupo de trabajo.

Aquí vi cómo aunque parece que no es importante las relaciones interpersonales positivas que establezcan los alumnos a partir de las estrategias que se utilizan para la forma de trabajo, si va impactando de distintas maneras en cada uno de ellos, como lo señala Anijovich: “El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada individuo como integrante de una sociedad”¹¹⁸, en este caso con Enrique su capacidad para relacionarse con los demás favoreció para que lograra compartir los materiales y además experimentar la pertenecía a un grupo de trabajo, esto le permitió cooperar con su grupo para lograr un objetivo en común, que en este caso era reunir la mayor cantidad de objetos.

Esto que manifestó Enrique, no solo lo vi en él ya que también Regina participo con su compañero de pareja Héctor, en la actividad “el domino”. Ella es una niña tímida para expresarse verbalmente con adultos y con sus compañeros, solo lo hace con algunas compañeras que es con las que se junta en el recreo. Pero durante esta actividad pude ver que con Héctor se sintió en confianza y casi toda la actividad estuvo platicando sobre la manera de encontrar más fácil las fichas de dominó para localizar la cantidad que yo les pedía. Le decía a su compañero si estaba bien o si se había equivocado en la ficha de domino, además le comenzó a platicar sobre su familia haciendo referencia al juego de

¹¹⁸ ANIJOVICH,R (2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, fondo de cultura económica: p.25

domino que en su casa juega su papá con algunos tíos, la vi contenta durante la actividad debido a que su compañero se mostró interesado sobre lo que ella le platicaba y le hacía preguntas sobre su familia.

Esto para mí también requirió de un cambio en mis practicas hacia los niños, al reconocer que el dialogo que se establece entre los alumnos es de suma importancia en el aprendizaje cooperativo, no trate de que guardaran silencio durante la actividad, esperando para que respondieran lo que yo les pedía. Aquí reconocí como en ese intercambio de diálogos los niños están aprendiendo también de sus compañeros, al compartir experiencias sobre lo que han vivido y lo que conocen de los que se está realizando. Aunque debo manifestar que si fue complicado al inicio para mí esto, porque era romper con aquella idea donde solo al estar callados y escuchando lo que yo les decía era como iban a aprender los niños y en realidad no es así, al estar compartiendo con sus compañeros las experiencias que cada uno tiene se enriquece aún más con las distintas perspectivas que tiene cada uno de ellos.

Esa interacción resulta estimulante para los niños dado que ponen en práctica habilidades como escuchar y expresar, estos elementos son importantes para trabajar de manera cooperativa y así conseguir los objetivos establecidos.

Debo señalar que para el final de esta unidad aún no se logró que todos trabajaran de manera cooperativa, algunos niños no querían compartir el material en unas actividades y otros realizaban sus trabajos de manera individual aunque estuvieran en grupo de trabajo.

Con otros alumnos, note que si tenían más disposición de realizar actividades en cooperación con otros niños, incluso con aquellos con los que casi no se juntaban.

También vi que fue más rápido que trabajaran por parejas que en el equipo, al estar en parejas solo tenían que confrontar sus ideas con otro compañero a diferencia de los grupos de trabajo donde tenían que ponerse de acuerdo con tres compañeros más.

Durante la segunda unidad didáctica titulada “resolviendo problemas”, vi que mejoro el trabajo cooperativo, en algunos grupos eran los mismos integrantes los que les recordaban al resto del grupo, que se debían compartir los materiales y/o ayudar a los compañeros.

Esto me indicaba que se estaba favoreciendo una interdependencia positiva en los grupos porque trataban de que sus compañeros ayudaran en beneficio de un objetivo de grupo, según Pujolàs: “El éxito del equipo no depende del éxito de uno o de algunos de sus miembros (de los más capacitados), sino del éxito individual de todos”¹¹⁹, de esta manera cuando se genero el ambiente para que en el aula se favorezcan las relaciones interpersonales de los alumnos a partir de la estrategia de aprendizaje cooperativo; permite que sean sujetos que valoren el trabajo en equipo, y que a través de la interdependencia positiva puedan resolver de la mejor manera problemáticas comunes.

Esto también me indicaba que algunos niños aún no asumían su responsabilidad de manera individual de lo que les tocaba hacer para contribuir con sus grupos de trabajo, así que apoye de manera más cercana en esos grupos recordándoles que el trabajo era entre todos e ir haciendo que los niños que no mostraron iniciativa, los compañeros les propusieran alguna tarea específica, para que el compromiso fuera de todos ya que si el grupo se beneficia, también cada uno de ellos iba a ser favorecido.

La estrategia de cooperación que utilice en relación a la forma de trabajo de los grupos, favorece la interacción entre los alumnos puesto que se apoyan y platican entre ellos para el logro de objetivos en común que impactan en los objetivos individuales. Como en la sesión de “los dos dados”, donde para ganar el grupo de trabajo debía reunir la mayor cantidad de objetos. Pero al ganar el grupo, no solo era reunir los objetos también los niños iban reforzando sus conocimientos del conteo, cada que un compañero tiraba los dados todos verificaban la cantidad. Así

¹¹⁹ PUJOLÀS .P (1997) Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n. 54: p 42

los niños iban aprendiendo con los compañeros y aquellos que ya tienen esta habilidad la reforzaron.

Note que algunos niños mostraron con un poco más de interés en las actividades al ser parte activa e importante dentro de las actividades, esto favoreció la participación de varios que casi no intervenían tanto, ya sea de manera verbal o de manera activa dentro del grupo; como es el caso de Alonso que en muchas actividades solo miraba a sus compañeros y si ellos le decían que hiciera algo participaba sino se quedaba pasivo solo mirando a los demás, pero recuerdo que en la actividad de “las cartas”, le expreso a sus compañeros que no entendía como hacer la actividad tratando de que alguien lo ayudara o le explicara cómo realizarlo, en otras ocasiones lo que hacía era quedarse callado y mirar a los demás, hasta que yo me acercara a preguntarle o hasta que alguno de sus compañeros lo hiciera.

En esta ocasión fue distinta su manera de estar en la actividad mostrando su iniciativa para integrarse a la actividad que hacían los demás. Vi como las habilidades y conocimientos se van compartiendo entre los niños, ya no son los alumnos que “deben aprender” como todos los demás, sino que se respeta la manera de aprender “de y con” los compañeros.

Ahora no solo era conocer que los niños son diferentes, sino respetar esa individualidad, mi actuar ya no se encasillaba en que todos se comportaran o realizaran igual las actividades.

Pero no todo se vivía como se pretendió desde la planificación, ya que en el aula es el momento que se conjuntan todas las condiciones de los niños, de mis estrategias, es el momento de enfrentarse con las dificultades que se pueden dar en la realidad. Así en unas ocasiones, algunos niños se molestaban por querer ser los primeros en participar, pero algo relevante es que lograron expresar su molestia y trataban de llegar a acuerdos con los compañeros.

A otros niños aún se les dificulta exponer sus ideas, si no eran escuchados por el grupo, se enojaban o lloraban. Tenía que intervenir directamente yo en esos grupos de trabajo, mediando para que el niño fuera aceptando y reconociendo también la participación de los demás para que lograra esperar turnos. Me dirigí a esos niños ya sin que tuviera que estar presente un castigo de por medio, tratando de mi parte que se “comportaran” igual que los demás. Ya no los apartaba o alejaba de los grupos de trabajo o de las actividades, recordé en esos momentos que lo que tenía que hacer es lograr la igualdad de oportunidades de todos los alumnos independientemente de sus habilidades, intereses, conocimientos o el contexto.

Considerando la estrategia que he utilizado del aprendizaje cooperativo no se contraponen a los contenidos curriculares del jardín de niños, porque cada campo formativo que establece el programa (PEP 2011)¹²⁰ no hay una secuencia de actividades. Si se toma lo que establece en relación al programa “como de carácter abierto”, esto me permite tener siempre presente la diversificación de los materiales, estrategias, niveles de complejidad y forma de evaluación.

Pienso en como esto es relevante en la conformación del aula diversificada, implica mucho trabajo antes de entrar al salón y mucha atención durante las actividades, sin embargo al observar como al ir diversificando los materiales, las estrategias y los tiempos hace que todo se vaya adecuando a lo real de los niños, y no en que los niños tengan que responder igual en las actividades, las formas de hacerlo o en los mismos tiempos.

Es importante señalar que para que los niños logren poner en práctica sus relaciones interpersonales, no se trata de un contenido o algo que puedan adquirir solo por el hecho de decírselos o de repetirlo todos los días, como suele pasar muchas veces con los contenidos curriculares. Para que esto sea algo real deben vivirlo como parte de su vida cotidiana con los compañeros, pero también conmigo como docente, porque todos somos parte del grupo, no debe estar una línea que

¹²⁰ Programa de educación Preescolar (2011). SEP.

divida al docente de un lado y a los alumnos de otro, ni alumnos “que saben y los que no saben”.

Todos somos parte de las situaciones que se viven y se enfrentan en la escuela, es reconocer la presencia del otro, como sujetos que estamos interrelacionados dentro del ambiente del aula.

Al llegar a la última unidad didáctica titulada como “las monedas”, vi que la mayoría de los niños establecen sus relaciones interpersonales con los demás de una manera distinta que al principio, ahora en lugar de pelear o de enojarse entre ellos lo que hacen la mayoría de las veces es que a través del dialogo expresan sus ideas e intereses sobre las actividades y sobre la manera de resolver alguna dificultad.

Vi que lograron esperar turnos para participar y respetan el turno de los compañeros, aunque algunos niños aún siguen desarrollando esta habilidad, porque al principio algunos se enojaban o ya no querían participar con los demás ahora respetan el derecho que tienen todos para intervenir en las actividades.

Al mirarlos como platicaban y se levantaban de su lugar durante las actividades, fue el momento en que me di cuenta sobre mi forma de concebir a los niños, ya no estaba con la idea de tenerlos sentados en su lugar, ni querer que permanecieran callados, con mi idea del “control de grupo”. Anteriormente consideraba que solo al mirarlos así a todos como productos que se forman “en serie” y lo más parecidos posible, para que la siguiente maestra reconociera que “bien” iban los niños: en el mismo nivel académico.

Esto es imposible en un mundo donde somos todos diferentes, no somos “copias” de un modelo al cual tenemos que ser idénticos. Es cierto que en algunos grupos de trabajo fue más fácil llegar a acuerdo que en otros, debido a que en ocasiones los niños querían que las actividades se hicieran como ellos decían, sin embargo al escuchar que otros les decían –“¡todos tenemos que decir cómo hacerlo!”- (llegar a acuerdos), accedían a escuchar, aunque en unos casos necesitaron de mi mediación pedagógica para regular los tiempos de habla y de escucha en los grupos.

En general noté que cuando trabajaban en parejas, todos mostraron la disposición de estar con cualquier compañero del grupo para determinadas actividades. Esto se ha favorecido a partir de mis estrategias pedagógicas, al reconocer la diversidad de cada uno de los niños ha sido necesario buscar también distintas formas de realizar las actividades, el nivel de complejidad, los tiempos, las instrucciones que impactan directamente en como ellos van a realizar las actividades.

Como sucedió en la actividad “los artículos de la fiesta”, que Enrique trabajo en parejas con su compañera Ximena. En esta ocasión desde que les asigne a su compañero o compañera, Enrique acepto que le toco estar con una niña, anteriormente en la mayoría de las actividades quería estar siempre con niños y no con las niñas, pero durante esta actividad estuvo con ella y trabajaron cooperativamente, compartiendo las monedas y sus ideas sobre la actividad.

Pude darme cuenta también que como lo establecen las unidades didácticas las actividades se deben relacionar con algo que sea funcional a su contexto, en este caso con las monedas no solo fue que repitieran para identificar las monedas y que las observaran.

Al realizar la unidad alrededor de “las fiestas” que es algo que a los niños les gusta, desde el inicio de la unidad mostraron ese interés por lo que se trabajó en esta unidad en relación a las monedas. Aquí hubo intercambio de ideas entre ellos en los distintos grupos sobre lo que cada uno conocía favoreciendo que se den conflictos de tipo cognitivo, ya que al ir expresando cada uno lo que sabía sobre las monedas y su uso, permitió que los niños reafirmaran lo que conocían o que confrontaran lo que creían sobre las monedas, también para aquellos niños que no estaban tan familiarizados con el tema les ayudo a tener una aproximación a este, pero además despertó su interés por conocer un poco más sobre esto.

Al trabajar en los grupos con las diferentes capacidades y habilidades de los niños, es lo que hace que realizar las actividades así (en grupos de trabajo o parejas), sea eficaz para que intercambien lo que sabe pero también sus dudas

porque solo de la diversidad es como mejor se puede aprender, debido a que los otros nos aportan ideas que nosotros no teníamos, por eso bajo este elemento también favorece a la conformación de un aula diversificada, es de la heterogeneidad donde los alumnos tienen más experiencias para intercambiar sus ideas.

Como sucedió en la sesión “de diferentes maneras”, donde los niños fueron utilizando sus propias estrategias en la manera de contar las monedas para reunir la cantidad que yo les iba pidiendo. Algunos separaron sus monedas repartiéndose la mitad a cada uno y así cuando yo les decía una cantidad entre los dos iban colocando una por una las monedas, mientras ambos las contaron.

Como lo que hizo Isaac y Regina, otra manera fue como lo realizaron Ximena y Enrique, donde uno tenía todas las monedas y juntos contaron la cantidad que necesitaban, estas son estrategias que los niños van realizando ya de común acuerdo, y no porque yo se los estableciera así.

Al diversificar estos elementos que son tan importantes en cualquier grupo que es heterogéneo, hay mayor posibilidad para que los alumnos puedan tener oportunidades de participación activamente en los diferentes momentos en el aula sin importar sus diferencias de actitudes, habilidades e intereses. Porque al trabajar en grupo se ponen en práctica las habilidades y actitudes para lograr relacionarse con los demás y no solo los contenidos, no podemos considerar seccionar a los niños, todo va interrelacionado en las actividades.

Vi que así la interacción entre los niños fue estimulante y ya no sucedió lo que al inicio que algunos no querían participar con determinados niños, solo con sus “amigos”, pero ya al concluir esta unidad al trabajar en un grupo se notaba su disposición de estar con cualquiera de sus compañeros del salón.

Cada vez era más fácil que se integraran de inmediato en las diferentes formas de trabajo, y aunque si se notaban más contentos cuando les tocaba con algún niño que consideraban “su amigo o amiga”, al trabajar con otros niños no mostraron actitudes de rechazo hacia sus compañeros.

Al usar las estrategias de tener distintos niveles de dificultad en relación a las habilidades de los niños recuerdo como en la sesión de “la venta”, lo que hice fue tener distinto nivel de complejidad en relación al conteo, algunos de los niños si logran hacerlo hasta el diez y otros no. Pero al conformar las parejas combine a los niños, esto favorece que se apoyen de sus compañeros y a su vez manifiesten el apoyo en la actividad para su pareja.

Esto me ha servido durante las unidades didácticas ya que al tener diversas maneras en que los niños realicen sus actividades facilito la participación de todos, sin que mis practicas didácticas generen exclusión de alguno de ellos al segregarlos por considerarlos como los que no “saben”, o hacerlos pasivos diciendo “que observen como lo hacen los demás”, porque son mis estrategias las que deben generar las condiciones para esa diversidad. Al reconocer que es una realidad en el aula tener alumnos diversos, es lo que me permitió en esta actividad que no actuara como antes lo hacía.

Claro que esto es un trabajo que no se hizo en ese momento, es algo que se trabajó desde antes y en el reconocimiento de esas diferencias, para que una vez en el aula se hiciera visible que se respeta la individualidad de los niños y no mi imposición sobre cómo deben ser los alumnos.

5.1 Evaluación de los aprendizajes

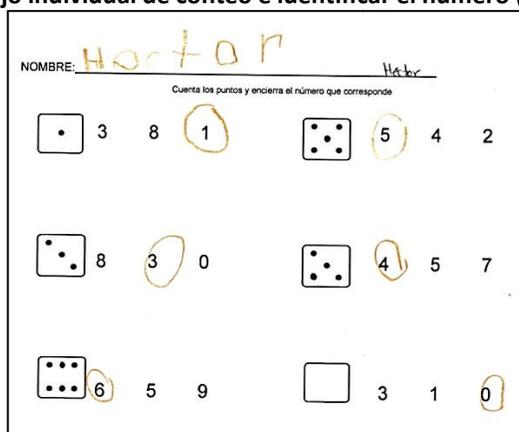
Durante esta unidad el objetivo es que los niños logren identificar los números para utilizarlos en actividades de conteo, que reconozcan donde hay más o menos cantidades y el uso que se hace de los números en su vida cotidiana.

Al iniciar la unidad uno logre ver que algunos niños distinguen los números de las letras, y también realizan el conteo de objetos con un rango del 1 al 5, sin ayuda como: Regina, Michell, Héctor.

Como en la actividad del dado donde todos tuvieron la oportunidad de contar sus fichas y de apoyarse en su grupo. Después de realizar el juego de tirar el dado y

contar la cantidad de objetos que le correspondían, cuando se realizó la actividad de manera individual vi como algunos sí pudieron identificar el número que corresponde a la cantidad de puntitos que indica su dibujo como Héctor que realizó el conteo y además identifico el número que le corresponde:

Foto 27: Trabajo individual de conteo e identificar el número (Fuente: propia)



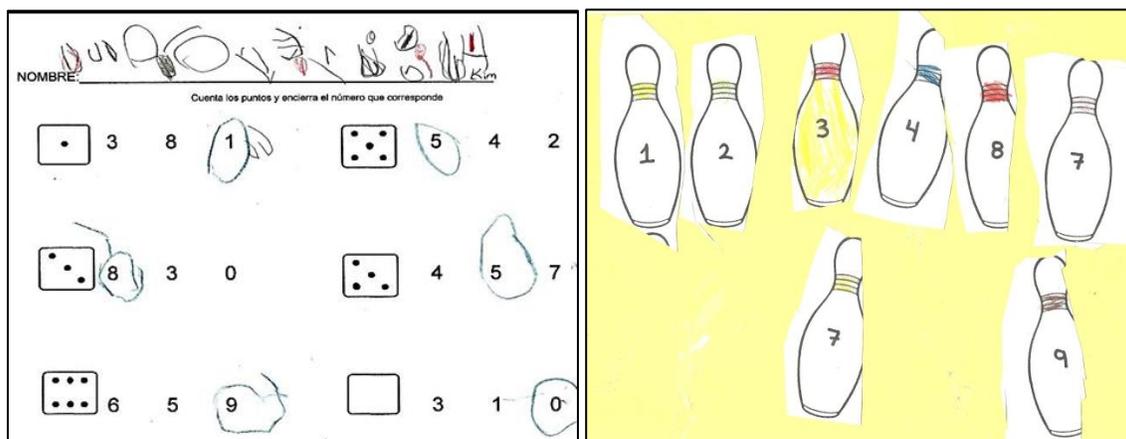
Los demás niños logran diferenciar números de las letras y conocen algunas funciones de los números, pero no logran realizar el conteo de elementos porque omiten algunos números. Como Luis y Alonso, que identifican los números pero no logran realizar el conteo, por eso en las unidades didácticas al tener una secuencia de las actividades esto facilito que algunos de ellos fueran identificando los números con un rango cada vez mayor, pero además también lograrán realizar el conteo de objetos.

Debido a esto durante esta unidad es importante que todos logren realizar el conteo cada uno de acuerdo a sus habilidades, sin embargo para realizar las posteriores actividades, lo mínimo que deben lograr es identificar los números aunque su rango de conteo no sea igual en todos los niños, esto se ira fortaleciendo en las siguientes unidades didácticas.

Con las distintas actividades de juego que se realizaron en las unidades, pero además en diferentes formas de trabajo, favoreció que algunos niños logran identificar los números y contar pequeñas cantidades de objetos como fue Kimberly, que se apoya de otros niños cuando el rango es mayor del cinco, porque

al realizarlo de manera individual omite algunos números. En ella note que al inicio no identificaba ningún número pero al finalizar las unidades logra identificar algunos números en forma escrita:

Foto 28 y 29: Actividades Individuales de Kimberly: En la actividad del dado lo realiza con apoyo de sus compañeros y en la actividad de los pinos de boliche identifica del 1 al 4, sin apoyo.



En el caso de otros alumnos como Alonso, al inicio solo reconocía los número 1 y 2, pero al término de las tres unidades didácticas dice los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno hasta el siete sin omitir números, de manera visual reconoce del uno al cinco sin error. También con Enrique vi que conforme fuimos avanzando en las sesiones, las actividades que realizamos eran de su interés.

Al cambiar mi manera de usar distintas estrategias, ya no me dirigí hacia ellos como antes lo hice con otros niños, con clases repetitivas y mecanizadas donde los alumnos perdían el interés de lo que se realizaba en el aula.

Con este grupo no fue así, implicó que al dejarlos de tratar como si fueran iguales con métodos donde ya no sería difícil, porque implicó que las actividades eran atractivas para ellos, en donde todos eran participes activos. Esto se reflejó en relación a los números porque la mayoría identifican los números del 1 al 10 y algunos niños logran analizar pequeñas problemáticas en cooperación con otros compañeros para buscar una solución. Como Ximena e Isaac:

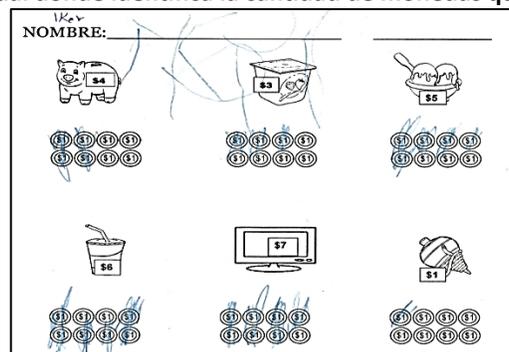
Foto 30 y 31: Trabajando de manera cooperativa para igualar las cantidades



Después de haber realizado varias actividades en relación al conteo, identificar los números, resolver problemáticas se concluyen las actividades con el uso de monedas. Aquí vi que algunos niños lograron reconocer el uso e identificar el valor de algunas monedas, esto se facilitó para unos niños cuando tuvieron la oportunidad de contrastar sus ideas al trabajar en los grupos o cuando eran apoyados por los mismos compañeros.

Al practicar el conteo en distintas actividades y con diferentes materiales note como algunos niños además de ampliar su rango de conteo, lograron establecer una relación entre los números y el uso de las monedas como fue el caso de Iker que para él algunas veces le cuesta trabajo tomar en cuenta a los demás para esperar su turno para intervenir o al compartir materiales. En las diferentes actividades se mostraba interesado por lo que realizábamos y esto le favoreció para identificar el valor de las monedas.

Foto 32: Trabajo individual donde identifica la cantidad de monedas que corresponde al número



Con Enrique al iniciar las unidades no identificaba los números debido a que omitía algunos números, pero al finalizar la unidad 3, vi que logro realizar el conteo hasta el número 6 sin error y sin ayuda de sus compañeros ni de mi parte. A él lo vi muy participativo durante algunas actividades y en la sesión de “la lotería”, creo que fortaleció que sus compañero lo apoyaran para identificar los números considero que a partir de ahí se interesó cada vez más en identificar los numero.

Otros niños como son Román, Luis y Romina siguen en proceso de realizar el conteo y resolver pequeñas problemáticas, como se puede observar en las fotos 33, 34 y 35, esto me ayuda a saber que actividades necesito diversificar en base a las necesidades que están presentando los alumnos.

Fotos 33, 34 y 35: Algunas actividades que realizaron de manera individual (Fuente propia)

The right worksheet contains the following content:

NOMBRE: Enrique

Cuenta los puntos y encierra el número que corresponde

	3	8	1		5	4	2
	8	3	0		4	5	7
	6	5	9		3	1	0

The matching activity shows the following connections:

- 4:
- 6:
- 2:
- 1:
- 5:
- 3:

Así se puede dar continuidad a lo que se ha hecho hasta este momento, sin tener que exponer a los niños en situaciones de exclusión en el aula, debido a mis prácticas. En lugar de esto, esta evaluación me ayudara a ver que estrategias me están permitiendo favorecer los procesos de los alumnos y con cuales estrategias debo de realizar los ajustes necesarios.

Al termino de las sesiones logre ver avance en los niños en la forma de relacionarse sin que tengan que estar pasivos todo el tiempo, así como en sus aprendizajes para continuar fortaleciendo el reconocimiento de números y el uso de ellos en su vida cotidiana, la disposición del grupo para las actividades mejoro, debido a las diferentes formas de trabajo, materiales y actividades que les di, al cambiar mi manera de actuar hacia ellos, respetando a cada uno desde su singularidad.

6. CONCLUSIONES

Realizar el presente trabajo es de gran importancia para mí, porque me ha permitido reflexionar sobre cómo es que mi práctica pedagógica ha contribuido a ciertos procesos de exclusión. Pero al relatar y ser reflexiva sobre esto, me ha dado la posibilidad de comenzar mi transformación para actuar ante la problemática que genero como lo es el trato homogéneo en las aulas, porque la realidad es la heterogeneidad de los alumnos.

Con esta observación sobre mi practica pedagógica, pude identificar como mi forma de ser y de estar en el aula aunado a las estrategias que utilizaba, no eran las que favorecen las necesidades de los alumnos, por esto estaba dejando expuesto a muchos niños a una desigualdad en relación a la participación y acceso al currículo. Esto me ha llevado a pensar sobre el papel que tengo en los procesos de exclusión en la educación.

Es así como a partir de la identificación de dicha problemática surge la necesidad de buscar alternativas que me permitan ser un agente de cambio desde mis prácticas pedagógicas. El hecho de pensar en un cambio implica la posibilidad de una transformación, en este caso de mi actuar como docente, que es parte fundamental en el impacto pedagógico y social de diferentes situaciones que se dan en un aula.

Enfrentarme a dicho cambio a implicado distintas dificultades, uno de ellos y que considero elemental es romper con toda una estructura del pensamiento sobre lo que yo tenía hasta este momento de mi papel como docente, de aquel que tiene la razón absoluta de lo que sucede en el salón estableciendo su hegemonía de lo que deben ser, hacer o comportarse un alumno.

Ahora me enfrento a reconocermelo como una docente que tiene un papel compartido con los alumnos sobre todos los acontecimientos que suceden en el aula pero que además somos parte de una realidad que no se puede apartar de lo que somos y vivimos en nuestro lugar histórico.

La realidad a la que nos enfrentamos tanto alumnos como docentes día a día, sobre diversos problemas que se dan en el aula, son parte de ese escenario que no podemos negar y mucho menos ignorar.

Pero no solo me permitió identificarme como parte de la problemática, sino la repercusión que tiene mi actuar en las interacciones que se dan entre los niños debido a la imposición sobre cómo se deberían de comportar, pensar o de estar en el salón, reduce las oportunidades para que los niños puedan dialogar, compartir ideas u opiniones y sobretodo se apoyen en el trabajo en el aula.

Además de reflexionar sobre mis prácticas, este trabajo me ha posibilitado la búsqueda de alternativas para la solución o disminución de ese problema, como ha sido el uso de la estrategia de aprendizaje cooperativo que me ha permitido ver la valiosa función que tiene en los procesos de las relaciones interpersonales de los niños; como es que impactan en sus aprendizajes porque no solo los docentes somos los únicos mediadores en los procesos de aprendizaje, sino que los mismos alumnos también cumplen con esa función, de ahí la importancia de que intercambien experiencias entre ellos durante las distintas actividades.

Al relacionarse con otros me ha dejado ver la riqueza que hay en la diversidad de los alumnos, porque tanto los niños como yo, estamos aprendiendo a relacionarnos y a reconocer a los demás. Esto es importante ya que la forma de relacionarnos en la escuela, será también una posibilidad para que fuera de ella tanto alumnos como docentes respondamos de la misma manera.

Al usar el modelo de planificación de las Unidades Didácticas, considero que me ayudo para tener un acercamiento a la conformación del aula diversificada, y lo menciono como un “acercamiento”, porque la implementación de cualquier método o estrategia se debe considerar como una reconstrucción del día a día.

Porque si estoy considerando que esto es para favorecer a la heterogeneidad, suponer que ya se realizó o que está terminado sería nuevamente pensar en algo definido o terminado, siendo que los seres humanos estamos en constantes cambios, por esto día a día tengo que tener presente que al tomar un modelo

que me ayude a reducir practicas no quiere decir que con eso ya se termina la exclusión en las escuela. Por el contrario es asumir una práctica en constante reflexión al cuestionar lo que realizo en mi cotidiano, cómo lo estoy realizando y si realmente estoy dando respuesta a las necesidades de los alumnos.

Considero que el aula diversificada si es una posibilidad para reducir procesos de exclusión, porque para conformar este modelo de atención a la diversidad lo primero que debo tener presente es lo que hago o dejo de hacer en el salón para el beneficio de los alumnos. Es un trabajo que no se queda en las paredes del aula, va más allá porque implica desde mis ideas, mi actuar y mis estrategias, es un conjunto que se va a complementar; pero no dará resultado si solo tomo en cuenta uno de estos aspectos, debe ser de manera integral, un conjunto de acciones y herramientas que favorezca la estancia de los alumnos en las escuelas respetando a cada uno tal y como son.

Al implementar las estrategias necesarias para la conformación de un Aula Diversificada, encuentro que si se lograron mejores resultados; sin embargo también es cierto que aún existen aspectos por mejorar como sería los grupos de trabajo en las diferentes actividades, así como el nivel de complejidad. Debido a que son aspectos que deben estar en constante observación, ya que si se consideran solo al principio sin hacer los ajustes necesarios de acuerdo a los resultados de los alumnos, de nuevo se estaría dejando fuera de oportunidades a los alumnos por no adecuarse a esa forma de trabajo.

Como docente este trabajo me permitió ser consciente de lo que soy en el aula y reconocer a los alumnos tal y como son, sin querer que actúen, aprendan o sean de la misma forma. Saber que debo estar en constante reflexión de mis acciones y de las ayudas pedagógicas que puedo hacer para los alumnos.

Anexos

(A1) EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

ASPECTOS A VALORAR	SI	NO	EN PROCESO
La organización de la unidad didáctica ha sido en relación a las necesidades de los alumnos			
Los objetivos propuestos han estado acorde con las características del grupo			
La forma de trabajo facilito las relaciones interpersonales			
Se ha producido Aprendizaje Cooperativo			
Se realizan cambios o adecuaciones en el relación a las necesidades de los alumnos			
Las consignas se han diversificado			
Se ha diversificado el material			
OBSERVACIONES			

(A2) GUIA DE OBSERVACIÓN

Unidad didáctica: _____

Sesión: _____

Actividades que desarrollan:

Aspecto	Alumnos	Docente
Actitud		
Participación en los grupos		
Forma de relacionarse con los demás		

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo 592 de la Educación Básica. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d666e.../a592.pdf> (consultado el 7 de Septiembre 2016).
- ALLIAUD, Andrea (2011) *Narración de la experiencia docente*. Argentina. Revista e Acao, Santa Cruz do Sul, v. 19. N2. P.92-108.
- ÁLVAREZ, M.(2008) Practicas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Educación, lenguaje y sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V No 5.
- ANDERE M. E “La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México”. México 2013, Siglo XXI, p 55.
- ANDREW C. Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte, Reino Unido viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias.../investigacion_narrativa.pdf
- ANIJOVICH, R (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique, p. 51
- ANIJOVICH,R(2012). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, fondo de cultura económica.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado No 36, p.p 107-121
- BARNETT, L/ECHEITA, G/ GUIX,N/ RÚA,M/ (2003) Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo Barcelona. Editorial laboratorio educativo
- BOOTH Y AINSCOW (2002) Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Santiago de Chile UNESCO-OREALC.
- BODROVA. E. (2004) Herramientas de la mente. Pearson. México.
- BOLIVAR. A. “Equidad educativa y teorías de la justicia”. REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 2005, Vol. 3 No 2 p. 42-69.
- BLANCO, G. Rosa. (2006) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 No.3.
- BLANCO, G. Rosa y DUK H. Cynthia. (2010) *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe Chile*.
- BLANCO, R. Avances y desafíos sobre la educación inclusiva en Iberoamérica Madrid 2014, Metas educativas.
- BUTLER J. (2005) Dar cuenta de sí mismo, Violencia ética y responsabilidad, Amorrortu Editores Buenos Aires Argentina
- CONDEMARIN. E (2011), Con amor se enseña mejor. Propuestas para docentes de hoy. Santiago de Chile.

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Artículo 3º México. Disponible en: www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf (consultado el 10 de Septiembre 2016).
- DEVALLE . A.(2006) *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique grupo editores.
- ECHEITA G “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”, Madrid 2007, Narcea.
- FREIRE. P. 2003. El grito manso México, siglo XXI
- GÓMEZ, G. E “Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente”. Disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07art05.htm> (Consultado el 30 de Noviembre 2017)
- GÓMEZ Ordoñez, 2012, practicas pedagógicas y diversidad. Instituto pedagógico. Universidad de Manizales
- GONZÁLEZ, G. Teresa. (2008) *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. España. REICE. v.6 n.2. pp82-99.
- GUIX. M. Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. Barcelona, 2003. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.121. p 73.
- ÍMAZ. G. C “La reforma educativa: Una receta para el fracaso”. Disponible en: www.jornada.unam.mx/2013/04/09/politica/021a1pol (consultado el 27 de Septiembre 2016)
- LARA. V. (2010) “las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar”. Revista iberoamericana de educación no 51/4.
- LEVINAS, E .(2002) Totalidad e infinito, Salamanca, Ediciones Sígueme
- MAGENDZO. K. La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. 2000 Pensamiento educativo., Vol. 26 , p.195
- MARCHESI, A. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica. Madrid, OEI. Fundación Mafre.
- MARTÍN. M. (2003). El trabajo en grupo en educación infantil. Barcelona, Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.9.
- MELERO, López Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. Aljibe
- MENDOZA. J. La forma narrativa de la memoria colectiva. México, 2005 POLIS, vol. I, núm 1. P.14
- MUNTANER. J (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado, 4.
- NAVARRO, O. (2007) El rostro del Otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emanuel Levinas, “Del Rostro a la Responsabilidad”, España
- OTERO, J (2009). Laboratorio de Innovación educativa. Qué, por qué, Para qué, cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula.

- PUJOLÀS ,P (2004) Aprender juntos alumnos diferentes, Barcelona, Octaedro
- PUJOLÀS .P (1997) Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n. 54
- RAMIREZ C.R. (2014) “Reelaborar la identidad docente para formar en competencias”. México, Itaca.
- RANCIERÉ. J. (2003) El maestro Ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Barcelona, Laertes
- RICOEUR, P. (1988) El discurso de la acción. Madrid, Cátedra-Teorema
- RUÉ. J. “*La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad*” Barcelona Marzo 2000, Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n.90, pp.12-14.
- SACRISTÁN. J. G. (2003) El alumno como invención. Morata, Madrid.
- SANCHEZ, B (2011) Historia e identidades narrativas. Nóesis. Revista de ciencias sociales y humanidades, Vol.20, núm 40, España.
- SÁNCHEZ-TERUEL. Inclusión como clave de una educación para todos. En REOP. Vol. 24, no2, 2º cuatrimestre, 2013, p 25.
- SAPON-SHEVIN. 2013, La inclusión real: Una perspectiva de Justicia Social. Revista de Investigación en educación, no 11(3), p 71-85
- SEP. Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México, 2011.
- SLEE. R. (2012) La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Morata. Madrid.
- TEBÁR, L (2013). El profesor mediador del aprendizaje. México, NEISA.
- TEBÁR B. L. Hacia una nuevo paradigma pedagógico para la educación en las aulas. Disponible en: <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home>
- TOMLINSON, C. A (2003) El aula diversificada. Barcelona, Octaedro
- TORRES. Ma. Rosa. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo – Justicia Educativa y Justicia*. Económica. Colombia. Edit. Fe y Alegría.
- VERGER, A (2012) Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. Política educativa Docencia No 46.
- YEDAIDE, M. M., ALVAREZ, Z., & PORTA, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13 (1), 27-35.
- ZURBANO. D. “Educación para la convivencia y para la paz. Educación infantil”. Pamplona, Departamento de educación y cultura, 2001. p 24.