

Aprender a colaborar: un camino para promover la inclusión desde la docencia.

(Learn to collaborate: a way to promote the inclusion from teaching)

**Miriam Jasso-Vázquez
Fernando Mendoza-Saucedo
Juana María Méndez-Pineda**

Maestría en Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Páginas 1-24

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 09-07-2013

Fecha aceptación: 01-09-2013

Resumen.

Este trabajo presenta un proceso de intervención realizado con docentes de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí para promover la mejora de su práctica y sensibilizar hacia la inclusión a través del aprendizaje colaborativo. La intervención retomó estrategias metodológicas de investigación-acción y se desarrolló en cuatro etapas: diagnóstico, plan de acción, implementación y evaluación. Los resultados de la intervención destacan cambios en las prácticas, implementación de estrategias didácticas inclusivas y relaciones de respeto con los alumnos como parte de una cultura inclusiva que surge de la colaboración y reflexión entre docentes.

Palabras clave: Educación inclusiva, aprendizaje, formación del profesorado

Abstract.

This paper presents an intervention realized with teachers from the Information Sciences School of a Mexican university to promote the improvement of their practice and sensitive to inclusion through collaborative learning. The intervention pick up methodology strategies from investigation-action and it developed in four stages: diagnostic, action plan, implementation and evaluation. The intervention results include changes in practices, implementation to inclusive didactics strategies and respectful relationships with the students as part of an inclusive culture that emerges from collaboration and reflection between teachers.

Key words: Inclusive education, learning, teachers training.

1.-Introducción.

En la actualidad uno de los retos que enfrenta la educación en México y en el mundo es la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Pujolás, 2003), se considera la inclusión como una filosofía y práctica en la que se reconoce el derecho a una educación para todos en un marco de plena participación y respeto a las diferencias (Fernández Batanero, 2006).

Dentro de este enfoque un elemento fundamental es el aprendizaje colaborativo, el cual se describe como una metodología en la que se promueve la participación y el trabajo grupal para lograr objetivos comunes (Barkley, Cross y Major, 2007) es decir, permite organizar intercambios sociales y culturales a partir de la conformación de grupos de trabajo heterogéneos (Pujolás, 2003).

Un grupo heterogéneo se destaca por la presencia de características diferentes entre los miembros, las cuales se refieren a estilos de aprendizaje, capacidades, intereses, etc. de manera que a partir de la diferencia se genera un espacio para la convivencia, la colaboración, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y el aprendizaje autónomo (Pujolás, 2003) por esto se considera una estrategia vital para atender a la diversidad; todos estos elementos también promueven la mejora de la institución y el desarrollo profesional (Hargreaves, 1991, en Imbernón, 1994) a través de la comprensión y reflexión desde una visión participativa y democrática en la que el aprendizaje implica interacción, aspecto que como describen Arnaiz e Isús (2001: 9) es característico de cualquier institución educativa:

“Un centro educativo... está marcado por un principio social primario, la vida en equipo... El equipo de profesores aprende y enseña; la bidireccionalidad es propia de la escuela moderna, de la escuela nueva, de la escuela renovada y en permanente actualización... Es en esta escuela dinámica y activa donde el trabajo en grupo tiene razón de ser”.

Concebir a la escuela desde el principio social primario nos lleva a pensar en el trabajo de los profesores a partir de una estructura colaborativa, misma que en ocasiones no existe, sin embargo, en congruencia con la visión inclusiva es primordial establecer relaciones de colaboración entre docentes.

Además del trabajo colaborativo, otros elementos que caracterizan a las instituciones educativas inclusivas de acuerdo con diversos autores (Ainscow, 2001; Fernández Batanero, 2006; López Melero, 2001; Moriña Díez, 2004) son: desarrollo de cultura, políticas y prácticas inclusivas; reconocimiento de la diversidad como valor; formación del profesorado desde modelos reflexivos; desarrollo de currículum común; evaluación de barreras al aprendizaje y la participación; existencia de sentido de comunidad; aprendizaje colaborativo y apoyo entre profesores. De las características anteriores se retoman en este trabajo: el aprendizaje colaborativo, el apoyo entre docentes, la formación desde modelos reflexivos, el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas inclusivas además de la identificación de barreras al aprendizaje y la participación.

En respuesta al reto que tienen las instituciones educativas frente a la inclusión se desarrolló un proceso de intervención realizado con docentes de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) para promover la mejora de su práctica y sensibilizar hacia la inclusión a través del aprendizaje colaborativo.

2.-Método.

Se realizó un proceso de intervención en la ECI a partir de estrategias metodológicas de investigación-acción de manera que el trabajo se desarrolló en cuatro etapas: diagnóstico, plan de acción, implementación y evaluación (ver figura 1); enseguida se describen las características de cada una.

2.1.-Fase de Diagnóstico.

Esta fase consistió en un estudio de caso cuyo objetivo era conocer y comprender la situación institucional y el funcionamiento de la ECI, así como la opinión respecto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas, además de conocer las concepciones de aprendizaje colaborativo e identificar las estrategias didácticas empleadas por los docentes y los requisitos para implementar este tipo de aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos incluyeron la revisión de documentos institucionales (Informe de la Rectoría 2009-2010 y página WEB oficial de la UASLP), aplicación de cuestionario de indicadores (adaptación de Index para la inclusión de Booth y Ainscow, 2002) y realización de entrevista semiestructurada.

El cuestionario de indicadores se aplicó a 4 directivos (Secretario general, Secretario académico, Coordinador de tutoría y Presidente de academia), 9 docentes y 22 alumnos. Este cuestionario permite conocer la opinión hacia la inclusión respecto a tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. Está formado por un apartado cuantitativo (indicadores) y otro cualitativo (prioridades de mejora).

En el apartado cuantitativo se recuperó información a través de una escala de opinión, para el análisis de datos se recurrió a la estadística y se encontró que alrededor del 65% de la población manifiesta una opinión positiva hacia la inclusión, sin embargo, cerca de una cuarta parte (24%) externó desacuerdo respecto a la colaboración entre docentes, la formación de grupos de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de clases para la diversidad y las expectativas que se tienen de los alumnos; mientras que aproximadamente un 12% refiere desconocimiento del tema.

En cuanto a la cultura inclusiva resalta la importancia de desarrollar una institución acogedora en donde las relaciones se sustenten en el respeto y la colaboración, además de disminuir la exclusión y las barreras al aprendizaje y la participación; en cuanto a las políticas hay interés por desarrollar y apoyar la inclusión; mientras que en las prácticas se busca que los alumnos se responsabilicen de su propia trayectoria, asimismo destaca la ausencia de formación docente para atender a la diversidad.

El apartado cualitativo de este cuestionario permite identificar prioridades de atención a través de una pregunta abierta. De acuerdo con el análisis de datos que se realizó mediante la codificación y categorización (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1999) se encontró como áreas de atención: la metodología de enseñanza; la colaboración y la formación docente.

La entrevista semiestructurada se aplicó a los 4 directivos y a través de ésta se indagaron las concepciones de aprendizaje colaborativo, las estrategias didácticas empleadas por los docentes y los requisitos para desarrollar este aprendizaje. Para el tratamiento de los datos se recurrió a la categorización y análisis de contenido (Shagoury y Miller, 2000). Respecto a las concepciones de aprendizaje colaborativo predomina el trabajo en equipos y la división equilibrada de tareas. Las estrategias didácticas más utilizadas promueven el trabajo individual y se considera que para desarrollar el aprendizaje colaborativo es preciso brindar formación en esta metodología y fomentarlo

por parte de autoridades y docentes. En términos generales, se identificó como aspectos a trabajar la colaboración entre docentes, la formación para mejorar la práctica docente e implementar la metodología del aprendizaje colaborativo además de promover el desarrollo de la visión inclusiva para atender a la diversidad.

2.2.-Fase: Diseño del plan de acción.

Para dar respuesta a las situaciones identificadas en el diagnóstico se continuó el proceso con el diseño del plan de acción el cual enunciaba como objetivo: fomentar un aprendizaje colaborativo entre docentes a través de un proceso de formación que les permita reflexionar sobre su práctica para mejorarla, además de promover la sensibilización hacia la inclusión y atención a la diversidad.

El diseño del plan retomó un modelo crítico-práctico que se caracteriza por mantener un diálogo entre teoría y acción además de ser flexible y enfatizar los procesos, la reflexión y el involucramiento de los participantes (Brockbank y McGill, 2008; Gómez e Insausti, 2004 y Esteve, 2004).

Desde este modelo, se propuso un proceso de formación docente estructurado en 7 reuniones grupales y 9 individuales. Las reuniones grupales se realizarían una vez al mes y cada una tendría una duración de 2 horas, mientras que las individuales se realizarían aproximadamente 2 por mes y tendrían una duración de 1 hora.

Para las reuniones grupales se planteó la revisión de contenidos que se desarrollan como temáticas directrices que están relacionadas con la resolución colaborativa de conflictos; diversidad e inclusión en el aula; aprendizaje colaborativo y facilitación del aprendizaje.

Para promover la reflexión y la colaboración entre docentes se incluyeron actividades de aprendizaje colaborativo y se diseñaron planes de mejora individual que los docentes tendrían que llenar al término de cada reunión grupal. Estos planes consisten en un sencillo formato en el cual cada docente identifica un aspecto de su práctica que requiere mejorar; enseguida propone acciones que atiendan ese aspecto y las lleva a cabo para finalmente describir el proceso, los logros y las limitaciones.

En cuanto a la reflexión, esta se promueve a través de ciclos reflexivos que dan dirección a la revisión de las temáticas durante las reuniones grupales.

Estos ciclos se componen de 5 etapas: conocimientos previos, introducción de nuevos conceptos, problematización, reestructuración y aplicación (Brockbank y McGill, 2008; Gómez e Insausti, 2004 y Korthagen, 2001 en Esteve, s.f.), cada una tiene sus propias características:

- Conocimientos previos: Consiste en retomar las representaciones, experiencias y conocimientos que se tienen como un primer acercamiento a la temática que se revisa ya que permite activar los esquemas que se relacionan con el tema.
- Revisión de contenidos: Incluye la presentación y el análisis formal de contenidos y conceptos.
- Problematización: Consiste en una confrontación que lleva a cuestionar la relación entre los conocimientos previos y los nuevos.
- Re-estructuración: Creación de nuevas estructuras de conocimiento en las que se relacionan nuevos conceptos con los previos.
- Aplicación: Consiste en poner en práctica los nuevos conocimientos.

Respecto a las reuniones individuales, estas buscaban generar un acercamiento con los docentes para conocer el proceso experimentado con los planes de mejora individual, asimismo se buscaba que sirvieran para evaluar la intervención e identificar las necesidades que surgían durante el proceso.

Una vez que se presentó el diseño del plan de acción y que la institución accedió a su implementación se acordaron las fechas para desarrollar el proceso de intervención.

2.3.-Fase: Implementación del plan de acción.

Para esta fase se contó con el apoyo del departamento de tutoría de la institución, el cual facilitó la gestión de la intervención con los directivos y una vez que se accedió a continuar la intervención, este departamento se encargó de invitar a 18 docentes de tiempo completo que desarrollan la función de tutoría a participar en el proceso, finalmente sólo acudieron al proceso con regularidad 9 docentes.

El proceso de formación tuvo lugar en las instalaciones de la ECI, las 7 reuniones grupales y 9 individuales se realizaron de Agosto 2012 a Marzo 2013, fechas en las que se atravesó el periodo vacacional correspondiente a las celebraciones decembrinas.

La implementación del plan se caracterizó por ser flexible a las necesidades, dudas y situaciones que surgían durante el proceso, de manera que algunas actividades y contenidos fueron modificados o ampliados con el propósito de atender al contexto.

Respecto a las etapas del ciclo reflexivo, estas se desarrollaron en las reuniones grupales de la siguiente forma:

- Conocimientos previos: Al inicio se recuperaron los conocimientos y experiencias del docente a través de diversas actividades.
- Revisión de contenidos: Se realizaron breves exposiciones, revisión de videos, lecturas, etc. para conocer los elementos teóricos de la temática.
- Problematicación: Se comentó y comparó lo que establecía la teoría y lo que sucedía en la práctica.
- Re-estructuración: Se llegó a acuerdos y se relacionaron los nuevos conocimientos con las experiencias previas.
- Aplicación: Se llenó el plan de mejora individual y se llevó a la práctica.

Las reuniones individuales se realizaron a lo largo del proceso formativo y permitieron conocer directamente las experiencias de los docentes, además de identificar las dudas que surgían de la aplicación del plan de mejora individual.

2.4.-Fase: Evaluación de la intervención.

La evaluación se planteó desde el paradigma cualitativo, por lo que se partió de un enfoque interpretativo que favoreció la comprensión (Álvarez Méndez, 2001); así se tomó la evaluación como una actividad de aprendizaje que promovió la mejora y la solución de problemas prácticos (McCormick y James, 1997).

De manera general se evaluó el proceso de intervención y el avance en cuanto a los objetivos planteados para identificar posibles líneas de acción que dieran continuidad al proceso.

Para la evaluación se recurrió a la realización de 9 entrevistas semiestructuradas a docentes y se realizaron observaciones no estructuradas de las 7 reuniones grupales en la modalidad de observación participante. Se decidió utilizar observación no estructurada puesto que tiene un sentido holístico y no establece controles sobre el tipo de datos recogidos pues su interés es describir e interpretar lo que emerge naturalmente (McKernan, 1999).

En cuanto a la modalidad de observación participante se recurrió a esta debido a que es una técnica que permite implicarse en el contexto natural en el que se presenta la situación a estudiar, sin embargo, de acuerdo con Blández (1996) la implicación puede ser de coparticipación (situarse como uno más del grupo) o metaparticipación (mantener una perspectiva externa al grupo, es decir, observar su historia).

Respecto a la intervención, la implicación del investigador fue moderada y respondió a una coparticipación en la que el papel de facilitador encargado de desarrollar el proceso de formación permitió intervenir y observar el contexto de la institución; recoger información acerca de la colaboración que se dio entre los docentes; conocer los factores que potencian o limitan la colaboración e identificar el desarrollo de la cultura inclusiva.

En relación a la entrevista semiestructurada, se decidió utilizarla como técnica de recogida de información puesto que cuenta con la suficiente flexibilidad para desarrollar temas que surgen en el diálogo (McCormick y James, 1997), además este tipo de entrevista al no tener un control coercitivo genera mayor confianza en la persona entrevistada (Álvarez Méndez, 2001). Para analizar la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se empleó la técnica de análisis de contenido puesto que permite tratar respuestas abiertas y conocer un significado más profundo de la información (McKernan, 1999).

El análisis de datos inició con la transcripción de cada observación y entrevista audiograbada, una vez que se tuvo el texto se realizaron varias lecturas para pasar al análisis formal, en el que se reducen los datos a categorías relevantes para el trabajo (McCormick y James, 1997), después se pasó a la confección del índice temático (Shagoury y Miller, 2000) en el que se organizaron las principales categorías.

El análisis continuó con un texto interpretativo que explica en que consiste cada categoría y en el cual se triangula la información lo que permite establecer los resultados del proceso de intervención.

Figura 1. Metodología de las fases de intervención.



Fuente: elaboración propia (2013)

3.-Resultados de la intervención.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación del plan de acción. Se encontraron 6 categorías principales con sus respectivas subcategorías (ver tabla 1) a partir del análisis de las observaciones y las entrevistas.

A continuación presentamos a los códigos de identificación para entender los resultados obtenidos del proceso de intervención:

- E1p1: Se trata de una entrevista con el número de realización y página.
- O1p1: Refiere la observación de una reunión grupal y el número de página.
- D1: Alude al discurso de algún docente (este código puede abarcar hasta el número 19).
- F: Indica un diálogo realizado por la facilitadora

Tabla 1. Resultados del proceso de intervención.

Categorías	Subcategorías
Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración	a) Los otros y sus prácticas b) Colaborar con los otros
Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida	a) ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?
Los estudiantes y su travesía	a) ¿Quiénes son nuestros alumnos?
	b) Relación con los alumnos
	c) Destinados a ser...
	d) Inquietudes
La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje	b) Aprender en convivencia
	c) Eliminar barreras al aprendizaje y la participación
Reconocer una nueva ruta	a) Cambios en el aprendizaje y participación del alumno
	b) Reconstruir la práctica docente
Un camino sin fin	a) Necesidades
	b) Seguir el proceso

Fuente: elaboración propia (2013)

3.1.-Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración.

Se describen las percepciones que tienen los docentes respecto a sus compañeros, se incluyen las situaciones que viven en la institución y las prácticas de enseñanza más comunes. Asimismo se presenta la evolución que ha tenido la colaboración entre docentes, aspecto que se fomentó con la intervención y cuyo análisis permite rescatar elementos importantes para comprender los logros.

3.1.1.-Los otros y sus prácticas.

Si respondiéramos a la pregunta de cómo son las prácticas docentes en ECI, encontraríamos respuestas que describirían a los docentes como profesionales ocupados debido a la carga académica que tienen:

(...) generalmente los maestros tienen mil cosas que hacer (E7p3)

(...) se mantienen al margen... (E7p27)

(...) la mayoría de los profesores tutores somos profesores de tiempo completo y tenemos actividades hasta para aventar para arriba (E8p11)

En cuanto a las prácticas, algunos docentes consideran que son estrictas e inflexibles:

(...) los maestros somos muy exigentes y poco tolerantes... (E3p3)

Esto describe al docente como una figura que representa autoridad lo que de acuerdo con Maturana y Dávila (2005) implica un fuerte control que puede generar desde obediencia hasta miedo e incluso resistencia. Algunos docentes han observado lo anterior en sus grupos:

(...) yo me he dado a la tarea de... de presionar para ir este, disminuyendo ese rezago, entonces sí he ejercido cierta presión en los alumnos para que se inscriban, entonces eso también da una imagen de autoridad (E2p6)

Aunque la práctica docente en ECI se caracteriza por la exigencia, existe un lado flexible y comprensivo, tal como lo manifiesta un docente:

(...) los maestros si ven que no cumplieron (alude a los alumnos) con todos los requisitos pues tratan de cambiarlos para tratar de beneficiarlos y no de perjudicarlos. (E3p9)

Aunque destaca la exigencia en las prácticas no podemos generalizar, pues cada docente es diferente y hay quienes se muestran estrictos, otros flexibles, sin embargo, todos muestran especial preocupación por la formación académica del alumno.

3.1.2.-Colaborar con los otros.

Este aspecto es un punto de análisis esencial en este trabajo ya que nos permite conocer cómo se generan los espacios de colaboración y las implicaciones de desarrollar una intervención de esta naturaleza.

Uno de los aspectos que destacan en este apartado tiene que ver con el desarrollo de un trabajo colaborativo entre docentes que de acuerdo con Hargreaves (en Imberón 1994) promueve tanto la mejora profesional como la institucional, esto lo observamos en las situaciones experimentadas por los docentes:

(...) el socializar lo que uno hace le da certeza de que lo que implementa uno es algo que va por lo que se debe de realizar ¿no? tener la seguridad que hace uno bien la, el papel... (E8p5)

Otro aspecto a señalar es el aprendizaje colaborativo como una estrategia para solucionar problemas a través de la construcción conjunta de propuestas, además que se genera empatía con la situación que enfrentan otros; esta situación es evidente en lo que comparte un docente:

(...) como que escuchar el sentir de ellos me hizo pues trasladarme hacia qué haría yo si yo estuviera en su lugar y pues fueron... surgieron las, las propuestas, porque no eran propuestas que se me ocurrieran así, sino que era como platicar (E7p12)

También se observa que a través de la colaboración es posible crear un sentido de comunidad que brinde apoyo a los demás:

Yo creo que si hay muchos, retos bastantes, pero no creo que sean difíciles porque ya estamos en este camino de, de apoyarnos entre todos (E7p25)

(...) a mí me interesa integrarme con ellos porque formamos parte de un mismo equipo, se llama escuela... (E9p26)

El proceso de intervención también brinda elementos para comprender los avances respecto a la colaboración entre docentes, por eso se considera pertinente destacar que inicialmente existía una preferencia por el trabajo individual:

F: estas preguntas nos gustaría que las comentarán en parejas, porque la pareja va a presentar la información de la otra persona

D2: ¿por qué no lo hacemos, así individual, digo somos muy poquitos, no? (O1p11)

Sin embargo, esto cambió en las reuniones posteriores en donde los mismos docentes solicitaban realizar el trabajo en conjunto:

F: bueno vamos a revisar esta pequeña lectura de tres hojas, vamos a darles una por equipo, para revisar el contenido y vamos a ver un video relacionado con el tema...

D1: ¿Si lo leemos todos juntos? (O2p24)

Otro elemento interesante tiene que ver con el conocimiento de las prácticas de los demás, pues aunque todos trabajan en el mismo contexto en su mayoría desconocen las experiencias de sus compañeros, esto se observó al realizar una actividad en parejas en la que tenían que entrevistar a otro docente y posteriormente tenían que presentar las respuestas del compañero al grupo:

D6: En el caso de la maestra, el reto es lograr dar una mayor participación de los alumnos, porque a veces no asisten

F: muy bien, ¿conocía la forma de trabajo de la maestra?

D6: No (O1p12)

Sin embargo, otra pareja refirió conocer el trabajo del compañero con quien realizaron la actividad:

F: Ok, de esas experiencias que me contaron o que nos acaban de decir, eh ¿ustedes conocían la manera de trabajar de una y de la otra?

D11: pues sí, hemos platicado de la tutoría, sobre todo yo también de qué es la tutoría, cuáles han sido los problemas que hemos tenido como tutoras al acercarnos a los chicos.

D13: Aja...

D11: hasta de que vamos a ver en la tutoría hoy o que se ve en este semestre en la tutoría y ya hemos conocido en varios semestres a alumnos. (O1p12)

Respecto a la conformación de los grupos de trabajo resultó muy importante solicitar que nombrarán al equipo, pues esto dotaba de creatividad y favorecía llegar a acuerdos e identificarse con su grupo, además permitió crear un clima de confianza en el que pudieron compartir experiencias y

construir propuestas de solución ante problemáticas identificadas por ellos mismos; como en el caso de la falta de interés de los alumnos que algunos profesores identificaron como tal:

F: Nos gustaría que nos dijeran cuál es la problemática que eligieron como grupo, cuáles son las soluciones individuales que propusieron y al final cuál fue la propuesta general

D9: La problemática... Falta de interés de los alumnos, esa es la problemática, ahora las medidas de posible solución: crear espacios de trabajo que generen confianza e interés por la tutoría, esa es una; la otra motivación para aprobar materias; otra formar un grupo de apoyo para las tutorías y por último, invitar a los alumnos a las reuniones de tutoría. Bueno y coincidimos los cuatro en que la motivación es la... ¿cómo se dice?... la solución (O2p15)

Un docente de otro equipo manifestó un punto de vista diferente respecto a la motivación, pues señalaba que esta era intrínseca y que no se podía hacer nada para desarrollarla, ante esto se generó un debate que al final terminó por retomar las diferentes opiniones:

F: Entonces ¿cuál sería la solución?

D9: Mayor comunicación, fue la de mayor incidencia que tuvimos aquí, mayor comunicación. Ahora es cierto, como dice D14, la motivación es interna pero también hay formas motivantes para incentivar la motivación interna... (O2p15)

Así a través de la colaboración se logró promover el conocimiento de las prácticas de otros, la externalización de experiencias y la construcción de propuestas de acción para solucionar problemáticas.

3.2.-Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida.

En cuanto a esta categoría se responde al cuestionamiento acerca de lo que representa el aprendizaje colaborativo para los docentes, pues en la fase diagnóstica encontramos una concepción ligada al trabajo por equipos en la que predominaba la distribución de tareas sin que existiera una interacción que promoviera la convivencia y la construcción conjunta. Ahora aunque pareciera que se trata de una estrategia desconocida por los docentes (ya

que continúan refiriéndose a ella como un trabajo en equipo), comienza a ser tomada en cuenta ya que al formar equipos en sus grupos se incluyen elementos de colaboración:

(...) les pedí que lo expusieran, que nombraran a una persona por equipo para que lo expusiera y pues esa persona designada pues ya era la que platicaba, entonces ahí al momento de ir platicando, de ir exponiendo, había algunos que complementaban lo que consideraban que el vocero del equipo no estaba siendo tan... tan claro (E3p9)

3.3.-Los estudiantes y su travesía.

La estancia de los alumnos en la ECI se equipara a una travesía llena de expectativas, dificultades e inquietudes, pero en los docentes pueden encontrar un guía que manifiesta interés por ellos y que representan en su mayoría una agradable compañía.

En esta categoría se presentan las expectativas que tienen de los alumnos, la relación que existe entre ellos y se expresan las preocupaciones académicas, personales y profesionales.

3.3.1.-¿Quiénes son nuestros alumnos?

En el modelo de educación inclusiva es preciso que los docentes conozcan a sus alumnos, pues esto permite que reconozcan la diversidad presente en su aula y que la reciban con una mirada acogedora, a esto podemos reconocer el interés que algunos docentes manifestaron por conocer a sus alumnos:

(...) mi primer sesión con ellos la semana pasada... fue más que nada, de... para... este... para presentarme y un poquito mmm... pues como romper el hielo y... este, de irnos conociendo... (E2p2)

Sin embargo hay otras posturas que denotan un distanciamiento y que describen al estudiante como alguien que carece de iniciativa:

(...) ellos se quedan en una área de confort así lo manejé yo en ese momento, y ellos esperan que se les resuelva todo. (E4p4)

Pero más allá de esta carencia, hay docentes que atribuyen esto a la ausencia de alguien que les guíe en su formación:

(...) los muchachos a como están ahora en su mayoría, pues es hasta un milagro que vengan a clase, ¿por qué? Porque no tienen a nadie que les apriete, no tienen a nadie que les exija, no tienen a nadie que les haga ver el sentido de la responsabilidad, entonces, se afeitan a la hora que quieren, pues ¡de milagro se levantan! y ¡de milagro llegan! (E9p25)

3.3.2.-Relación con los alumnos.

La relación docente-alumnos es esencial y debe desarrollarse en un marco de respeto en el que se promueva la interacción y la solidaridad. En ECI uno de los aspectos que describen la relación con los alumnos es la disposición para escucharlos:

(...) al final... eh de la reunión, pues... ya más relajados, ya este, con mayor convivencia, ya se acercaron a mí, yo a ellos, y estuvimos platicando, este, muy bien. (E5p6)

Aquí se puede observar que la relación va más allá de aspectos netamente académicos, el hecho de comunicarse con ellos y de reconocer sus necesidades expresa el lado afectivo de la docencia, el cual lleva a un interés por los alumnos.

Sin embargo, existen relaciones en las que docentes y alumnos se enfrentan y no existe respeto, por lo que tendríamos que crear comunidades de aprendizaje en donde docentes y alumnos pasen de enfrentarse a aprender unos de otros (López Melero, 2004).

3.3.3.- Destinados a ser...

Este apartado plantea las expectativas profesionales y sociales que deben cubrir los estudiantes, es una manifestación por parte de los docentes acerca de lo que deberían ser o hacer los estudiantes:

Entonces yo, pues si les hice ahí la observación de que... en algún lado, tenían que tener cordura verdad, y saberse dirigirse con las personas apropiadamente, que era un compromiso de la otra persona si no se dirigía con respeto ante los demás pues era su problema, pero si, ellos, debían de... de respetar a los maestros y a su maestra... y bueno como persona (E5p24)

(...) yo siempre he creído que la formación de los jóvenes es un... es una gran responsabilidad, pero también insisto ¿no? los jóvenes tienen que dejarse formar, o sea un... un discípulo tiene que ser... obediente, disciplinado (E6p10)

De lo anterior podemos identificar que generalmente se espera que el estudiante sea respetuoso y sobre todo que se adapte a las condiciones de la institución.

3.3.4.-Inquietudes.

A partir del interés que los docentes manifiestan por sus alumnos han surgido algunas preocupaciones respecto a cuestiones académicas, personales y profesionales. Entre las preocupaciones señaladas está el aprendizaje, índices de reprobación y deserción, toma de decisiones, motivación, identidad profesional, etc.

(...) yo soy de la idea... este que, la parte personal es importante para poder identificar necesidades del estudiante que permita direccionar sus intereses académicos, o sea yo no puedo llegar con un estudiante pensando que es un simple objeto destinado a adquirir conocimiento, sino más bien es una persona que siente, que piensa, que padece, que sufre, que es feliz, etcétera, entonces esa parte personal me, me sirve mucho abordarla al inicio para yo saber, este con cada estudiante que acciones debo de tomar hacia lograr un buen desempeño, entonces no puedo llegar directo a decir ¿haber a éste que le pasa? o no estudia o no tiene rendimientos sin saber las razones probables de esa, de esa, este, de esas actitudes ¿no? de esos resultados académicos. (E8p3)

3.4.-La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje.

En esta categoría se presentan estrategias que favorecen la inclusión en el aula y promueven el acceso al aprendizaje; se describe al docente como un facilitador del aprendizaje que implementa la metodología colaborativa y que pretende eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.

3.4.1.-Aprender en convivencia.

En la inclusión convivir es esencial pues las diferencias favorecen el aprendizaje, de manera que en el aula los docentes generan oportunidades para construir el conocimiento en ambientes de confianza. Un ejemplo de ello

es la situación que desarrolla un docente, en la cual establece un espacio para la resolución de dudas:

(...) se les da la introducción, entramos nosotros a hacer ciertos ejercicios para conocer, y luego de ahí este, se resuelven dudas, que sería el siguiente punto, y posteriormente se les deja otra actividad que replica lo mismo (E4p10).

3.4.2.-Eliminar barreras al aprendizaje y la participación.

La eliminación de estas barreras denota una postura positiva hacia la inclusión, lo que a su vez evidencia el desarrollo de una cultura inclusiva. En este caso se retoma la situación de un docente que identifica que las reglas e incluso sus prácticas pueden ser una barrera para los alumnos:

(...) lo más fácil es decirles -pues ya no vengan- y me quito el problema de... entonces ya no los dejo entrar, verdad, lo agoto, le digo que ya no tiene... ya no tiene derecho, ya está en título, que se vaya; pero no, al menos desde mi punto de vista no, eh... la cuestión es gradualmente con algunos más o menos, pues tratar de meterlos, porque pues son los pocos muchachos que logran... que llegan a salir, como para que uno desde acá sea un freno más y que... no concluya sus estudios de una manera correcta... (E1p27)

3.5.-Reconocer la nueva ruta.

Este apartado incluye aquellos cambios observados por el docente que llevaron a una reflexión y reconstrucción de su práctica y que influyeron en el aprendizaje y la participación de los alumnos.

3.5.1.-Cambios en el aprendizaje y participación de los alumnos.

A partir de la experiencia que los docentes han tenido con su grupo se observa que los alumnos se implican en las actividades:

(...) ellos están extrayendo preguntas, comentarios, dudas que salen en esa hora de tal manera que todas se hacen más efectivas ¿no? hay momentos en que ya dan cinco para las ocho y ellos todavía están en su lucha de sacar su reporte porque es también... porque es parte de la

cuestión escolar ¿no? Es decir, si hay reporte pues es más como... hay participación... (E1p11).

3.5.2.-Reconstruir la práctica docente.

Los cambios no sólo se observan en los alumnos, sino también en los docentes, quienes cuentan la experiencia de llevar a cabo las acciones propuestas en el plan de mejora individual, sin embargo, los resultados obtenidos exigen cuando menos cuestionar y reflexionar sobre la práctica:

Yo ya venía muy preparada hasta había anotado así de ¿qué es un bibliotecario?, ¿Cómo ha sido su primer mes de clase? ¿Qué les ha gustado? ¿Qué no les ha gustado? y así se los anote en el pizarrón y entonces los deje trabajar...los chicos estaban exponiendo, que sí pusieron: cómo fue mi primer mes en la escuela, que me gusto y que no me gusto; algunos un poquito tímidos para expresarse y otros ya lo que me contaban era así cómo... que me dejan con el ojo cuadrado y que yo ya no supe qué responder... (E2p2)

3.6.-Un camino sin fin.

En este apartado los docentes plantean las dudas y necesidades que identifican para dar continuidad al proceso, asimismo se proponen nuevos aspectos a trabajar para mejorar la práctica docente, favorecer la inclusión y la colaboración.

3.6.1.-Necesidades.

Entre las principales necesidades que expresan los docentes a partir de su experiencia encontramos la formación:

(...) sí pienso yo tener esa responsabilidad de motivarlos, pero yo también necesito ahí competencia, ya nada más los escucho (E3p15)

(...) nosotros nos falta mucho, conocer más sobre eso, como les podemos ayudar, yo creo que eso si tendríamos que buscar una instrucción, pues abrir o estudiar más acerca del tema (E7p28)

3.6.2.-Seguir el proceso.

Los docentes de ECI han encontrado beneficios en el trabajo que se ha realizado, de tal forma que se plantea dar continuidad al proceso:

(...) sí procuraría tener reuniones yo creo que cada mes mmm colegiadas para platicar en relación a cómo nos ha ido, este, si hay alguna situación que nos esté causando, pues que no sepamos hacia donde movernos que lo podamos, lo podamos exponer en el grupo para que nos apoyemos entre todos, eh, yo creo que en lo que si tendríamos mucho que trabajar es en la cuestión de la diversidad, porque si hay mucha, pues hay, hay ignorancia en relación a esto, ósea no, comprendemos que la diversidad existe, comprendemos, pero todavía estamos casados como que escuchamos diversidad y es -ah sí alumnos especiales o alumnos con necesidades especiales-, entonces, pues no, o sea yo creo que todavía nos hace falta como que entender que la diversidad está incluso aquí entre tú y yo, la diversidad está en el grupo de tutores que todos somos diferentes y que como podamos adecuar actividades para todos (E7p27)

Como se observa la continuación del proceso retoma el desarrollo de reuniones en las que se plantea mejorar la práctica docente desde el trabajo colaborativo, además de enfatizar la formación para atender a la diversidad.

Hasta aquí podemos concretar los resultados obtenidos de la intervención y de manera general destacan los cambios en las prácticas docentes, la implementación de estrategias didácticas inclusivas y el desarrollo de relaciones respetuosas con los alumnos como parte de una cultura inclusiva que surge de la colaboración y reflexión entre los docentes de ECI.

Asimismo señalamos que la propuesta central de este trabajo ha sido promover la colaboración entre docentes como una estrategia para desarrollar la inclusión, de manera que este proceso se ha comparado con un camino que no tiene fin, sino que es continuo y que muchas veces puede ser desconocido ya que transitar por él genera dudas y necesidades que tendrán que ser compartidas y atendidas en colaboración para avanzar en la mejora no sólo de las prácticas docentes sino también del funcionamiento de la institución.

4.-Discusión.

El proceso de intervención realizado en la ECI favoreció la mejora de las prácticas docentes además de que permitió sensibilizar respecto a la colaboración y atención a la diversidad lo que a su vez, incidió en el interés por el desarrollo de una cultura y prácticas inclusivas; sin embargo, este desarrollo no debe interpretarse como un resultado final, antes bien, es importante dar continuidad a estos aspectos pues como señalan Booth y Ainscow (2002: 24): *la inclusión es un conjunto de procesos sin fin*.

Aunque se trabajó en la sensibilización de docentes respecto a la inclusión, se considera que para promover una cultura que corresponda con esta visión se requiere sensibilizar e involucrar a todos los actores educativos, es decir, la planta docente, alumnos y administrativos; además es preciso formar a todos los docentes para enseñar en la diversidad y promover el desarrollo integral (Moriña Díez, 2004)

En cuanto a la mejora de las prácticas docentes, tal como propone Hargreaves (en Imbernón, 1994) también se promovió el desarrollo institucional, puesto que el departamento de tutoría decidió continuar el proceso para organizar la atención a los alumnos y trabajar en la identificación y resolución de problemáticas a partir de la realización de reuniones colegiadas.

Respecto a la formación de docentes desde la metodología del aprendizaje colaborativo aunque favoreció la mejora de la práctica es preciso generar más espacios para la colaboración, la reflexión y el intercambio de experiencias ya que son elementos importantes para promover la inclusión.

También habría que considerar que implementar en las aulas el aprendizaje colaborativo requiere más que seguir técnicamente esta metodología, desarrollar espacios para que el docente y el alumno aprendan a convivir, además de compartir y reflexionar sobre la práctica (López Melero, 2001).

El aprendizaje colaborativo como metodología ha generado interés y ha favorecido la participación de los alumnos, sin embargo, surgen dudas y preocupaciones respecto a la postura de los alumnos pues se cree que en ocasiones se esfuerzan menos por lo que con el propósito de aprovechar esta metodología se plantea la necesidad de planificar la enseñanza y el aprendizaje; además de estructurar formalmente los intercambios sociales y culturales a partir de los elementos del aprendizaje colaborativo, de manera que se tendrían que conocer las características de los alumnos para

conformar los grupos de trabajo, también se tendrían que construir contratos pedagógicos donde docentes y alumnos establezcan compromisos, acuerdos y normas de funcionamiento del grupo.

Finalmente, aunque se ha propuesto que la colaboración entre docentes es un aspecto central en el desarrollo de la educación inclusiva, entendemos que no es el único, pues también el desarrollo de un currículum común y flexible es importante para dar respuesta al reto de atender a la diversidad, asimismo el aprendizaje colaborativo como metodología es uno de muchos caminos existentes para promover la inclusión.

Bibliografía.

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Trad. UNESCO). En Paso a paso. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=432&Itemid=421
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. e Isús, S. (2001). La tutoría ¿tarea de quién? En: Arnaiz, P. e Isús, S., *La tutoría, organización y tareas* (pp. 9-13). España: Graó.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Blández, J. (1996). Guía práctica para desarrollar una investigación-acción. En: Blández, J., *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (pp. 49-93). Barcelona: Inde Publicaciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Morata.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>

- Fernández Batanero, J. (2005- 2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros? Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos*, 8(9), 135-145.
- Gómez, J. A. e Insausti, M. J. (2004). El ciclo reflexivo cooperativo: un modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(2). Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_2_2.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1994). Propuestas de formación para una nueva cultura profesional. En Imbernón, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (pp. 91-107). Barcelona: GRAÓ.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2011). *Informe anual del Rector 2009-2010*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Informes anuales: <http://www.uasp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx>
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI: Revista de Educación*, 3(0), 15-53.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, H. y Dávila, X. (marzo, 2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. Ponencia presentada en el Encuentro sentidos de la educación y la cultura, cultivar la humanidad, Santiago de Chile. Recuperado de http://portal.educ.ar/noticias/img/generales/viejas/sentidos_educacion_ponencia_humberto_maturana.pdf
- McCormick, R. y James, M. (1997). Revisión de técnicas específicas. En McCormick, R y James, M., *Evaluación del currículum en los centros escolares* (pp. 194-278). Madrid: Morata.
- McKernan, J. (1999). Métodos de investigación observacionales y narrativos. En McKernan, J., *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos* (pp. 79-142). Madrid: Morata.
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Pujolás, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/EscuelaInclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf

Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.

Sobre los autores:

Lic. Psic. Miriam Jasso Vázquez
maranathajass@hotmail.com
Maestría en Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Carretera central Km. 424.5
C.P. 78494
México, San Luis Potosí, S.L.P

Mtro. Fernando Mendoza Saucedo
fmendoza@uaslp.mx
Maestría en Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Francisco Peña esq. Benigno Arriaga. Col. del Real
C.P. 78280
México, San Luis Potosí, S.L.P

Dra. Juana María Méndez Pineda
Jm_mendez@hotmail.com
Maestría en Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Carretera central Km. 424.5
C.P. 78494
México, San Luis Potosí, S.L.P

Datos responsable de correspondencia

Miriam Jasso Vázquez
maranathajass@hotmail.com
Nogales #429 Col. Las Flores
México, Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí,
C.P. 78430
Tel. 01 444 8 54 34 36