



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE DOCENTES:
UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
DE PROCESOS INCLUSIVOS

Por

MIRIAM GUADALUPE JASSO VÁZQUEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Fernando Mendoza Saucedo

Co-Director de Tesis

Juana María Méndez Pineda

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa Nacional de Posgrados
De Calidad

APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE DOCENTES: UNA ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE PROCESOS INCLUSIVOS

Por

MIRIAM GUADALUPE JASSO VÁZQUEZ

Tesis presentada como requisito parcial
para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Director de Tesis

Fernando Mendoza Saucedo

Co-Director de Tesis

Juana María Méndez Pineda

Sinodales

Dra. Juana María Méndez Pineda

Dra. María del Rosario Auces Flores

M.I.E Fernando Mendoza Saucedo

Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado

Dra. Angelina González Hurtado
Coordinadora de la Maestría en Psicología

Dr. Agustín Zárate Loyola
Director

AGRADECIMIENTOS

Infinitas gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico que me brindó para cursar un posgrado de calidad y realizar este proyecto.

Al Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí gracias por las facilidades otorgadas para continuar mi formación profesional en un programa de calidad.

A mi director de tesis, maestro Fernando Mendoza Saucedo a quien debo mi formación profesional, gracias por compartir sus conocimientos, por la paciencia para desarrollar el trabajo, por su confianza y por cada oportunidad de formación, pero sobre todo gracias por las palabras acogedoras y fortalecedoras que acompañaron los momentos de arduo trabajo y de alegría así como aquellos de frustración y tristeza.

A la Dra. Juana María Méndez Pineda y Dra. María del Rosario Auces Flores, gracias por sus enseñanzas y por las puntuales observaciones y orientaciones que me permitieron conocer y apreciar la visión de la educación inclusiva.

A los directivos y docentes de la entidades académicas que participaron en la realización de este proyecto gracias. Particularmente un sincero agradecimiento a cada uno de los docentes-tutores de la Escuela de Ciencias de la Información que brindaron su tiempo y esfuerzo a este proyecto. Asimismo agradezco y reconozco la labor de la Lic. Ana Graciela Lechuga Páez, coordinadora del Departamento de Tutoría de la misma institución, pues su apoyo en la gestión fue imprescindible para la realización de este trabajo.

A mis compañeras y amigas: Rocío, Abigail, Mayra, Nelly, Yamilet y Luz, gracias por encaminarme en las actividades del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) su compañía me permitió vivenciar la inclusión como una filosofía de vida. Asimismo

agradezco a otra compañera y amiga: Alejandra Camacho, su apoyo en este proceso me permitió comprender y experimentar lo que es el aprendizaje colaborativo, gracias por compartir esos tiempos de planeación y reflexión.

A mis padres: Ernesto Jasso y Yolanda Vázquez, gracias por impulsar mi formación, sus palabras me alentaron y me brindaron fortaleza para continuar este camino, gracias por su incondicional compañía y apoyo tanto en los momentos de triunfos como en aquellos de desesperación.

A mis hermanos: Ismene, Judá, Ismael y José, gracias por cada palabra de ánimo, por su apoyo y por alimentar la esperanza.

A Dios, el ser más importante en mi vida, sea toda mi gratitud y reconocimiento pues por su gracia y misericordia estoy aquí, su presencia me fortaleció en todo momento.

**APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE DOCENTES:
UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
DE PROCESOS INCLUSIVOS**

Resumen

por Mtra. Miriam Guadalupe Jasso Vázquez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Julio 2013

Director de Tesis: Fernando Mendoza Saucedo

Co-Director de Tesis: Juana María Méndez Pineda

La inclusión se define como una filosofía y práctica que busca mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad (Moriña, 2004) y reconoce el derecho a una educación para todos en un marco de plena participación y respeto a las diferencias (Fernández Batanero, 2006) esto requiere desarrollar una enseñanza que responda a la diversidad, por eso es imprescindible formar al docente a partir de modelos reflexivos y colaborativos (Ainscow, M. 2001; López Melero, 2001; Moriña Díez, 2004 y Fernández Batanero, 2006).

El desarrollo de procesos inclusivos involucra valorar la diversidad además de promover el respeto, la convivencia, el diálogo y la participación, elementos que son favorecidos por el aprendizaje colaborativo, el cual se define como una metodología activa que promueve la construcción de conocimientos a través de la interacción y el consenso (Barkley, Cross y Major, 2007).

El proyecto *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos* es un trabajo de intervención que comprende cuatro fases de desarrollo: diagnóstico, diseño del plan de acción, implementación del plan y evaluación. La primera fase se desarrolló en las entidades que conforman el Campus Oriente de la Universidad Autónoma de

San Luis Potosí: Facultad de Psicología, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades y Escuela de Ciencias de la Información, posteriormente se seleccionó a esta última para continuar el proyecto cuyo propósito establecía fomentar un aprendizaje colaborativo entre los docentes que les permitiera analizar, compartir y mejorar su práctica, además de sensibilizar y promover la inclusión y atención a la diversidad.

El plan de acción consistió en la realización de un proceso de formación a docentes a través del aprendizaje colaborativo como estrategia de intervención debido a que este permite organizar intercambios culturales y sociales que favorecen la mejora de la institución y el desarrollo profesional (Hargreaves, 1991, en Imbernón, 2007) a partir de la comprensión y reflexión desde una visión participativa y democrática.

En cuanto a la fase de evaluación, ésta partió del paradigma cualitativo para favorecer la comprensión (Álvarez Méndez, 2001) de los avances logrados como parte del proceso de intervención.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
CAPÍTULO UNO: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	
Introducción.....	1
Objetivos del diagnóstico.....	3
Cuestionamientos del diagnóstico.....	3
Justificación del diagnóstico.....	4
Método.....	4
Instrumentos de recolección de datos.....	5
Revisión de documentos institucionales.....	5
Aplicación de cuestionario de indicadores.....	6
Entrevistas semiestructuradas.....	8
Técnicas de análisis de datos.....	8
Resultados.....	9
Análisis de documentos institucionales.....	9
Dimensión gráfico-espacial.....	9
Dimensión sociocultural.....	10
Dimensión económica.....	12
Dimensión académico-institucional.....	12

Dimensión didáctica.....	14
Cuestionario de indicadores.....	16
Entrevistas semiestructuradas.....	20
Prioridades de mejora.....	21
Conclusiones del diagnóstico.....	23
 CAPÍTULO DOS: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	
Introducción.....	25
Análisis institucional.....	26
Descripción del problema general.....	30
Definición del problema seleccionado.....	31
Bases teóricas.....	32
Marco histórico y contextual.....	32
Marco referencial.....	34
Marco legal.....	35
Marco teórico.....	36
Definición de términos básicos.....	39
Proyecto de intervención.....	41
Objetivo general.....	42
Objetivos específicos.....	42
Análisis de factores restrictivos y motores del proyecto.....	42
Justificación.....	44
Plan de acción.....	45
Cronograma de actividades.....	54

Recursos.....	55
Conclusiones del diseño del plan de acción.....	55
CAPÍTULO TRES: IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Introducción.....	57
Estrategias de implementación.....	58
Estrategias para lograr el involucramiento.....	59
Estrategias para vencer las resistencias.....	59
Implementación del plan de acción.....	60
Cronograma de actividades.....	61
Conclusiones de la implementación de la intervención.....	62
CAPÍTULO CUATRO: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	
Introducción.....	64
Metodología de la evaluación.....	64
Técnicas e instrumentos de evaluación.....	65
Análisis de datos.....	66
Resultados.....	67
Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración.....	69
Los otros y sus prácticas.....	69
Colaborar con los otros.....	72
Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida.....	76
Los estudiantes y su travesía.....	78
¿Quiénes son nuestros alumnos?.....	79
Relación con los alumnos.....	81

Destinados a ser.....	83
Inquietudes.....	84
Inclusión y atención a la diversidad: un camino en construcción.....	85
Reconocer la diversidad.....	85
Incluir vs excluir.....	88
La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje.....	94
Facilitar el aprendizaje.....	94
Aprender en convivencia.....	97
Eliminar barreras al aprendizaje y la participación.....	104
Reconocer una nueva ruta.....	107
Cambios en el aprendizaje y participación del alumno.....	107
Reconstruir la práctica docente.....	110
Planificar para enseñar.....	113
Un camino sin fin.....	114
Necesidades.....	114
Evaluación del proceso.....	114
Seguir el proceso.....	116
Conclusiones.....	117
REFERENCIAS.....	122
APÉNDICE	
A. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	127
B. ACUSE DE RECIBO DEL ARTÍCULO.....	129
C. ARTÍCULO.....	130

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
1 Dimensiones y secciones del Index para la Inclusión.....	7
2 Muestra para la aplicación del Cuestionario de Indicadores.....	8
3 Principales aspectos de la misión y visión de las entidades del campus oriente de la UASLP.....	11
4 Características de la planta docente del campus oriente de la UASLP.....	13
5 Publicaciones académicas de las entidades del campus oriente de la UASLP 2009-2010.....	14
6 Resultados obtenidos del análisis de las entrevistas semiestructuradas.....	21
7 Resultados del proceso de intervención.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
1 Resultados de las categorías cuantitativas del Cuestionario de Indicadores.....	18
2 Resultados de indicadores significativos del Index para la Inclusión.....	19
3 Necesidades y prioridades de mejora del campus oriente de la UASLP.....	22
4 Organigrama institucional de la ECI.....	29
5 Cronograma de actividades para la implementación del plan de acción en la ECI....	54
6 Calendarización de las actividades de la implementación del plan de acción.....	62

CAPÍTULO UNO

DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

Introducción

Actualmente la educación superior en México se basa en los principios del nuevo modelo educativo fundamentado en 1998 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este modelo establece una preocupación por mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones a través de una disposición para los alumnos en la orientación de sus estudios (Romo, 2010).

En México las instituciones de educación superior han tratado de ajustar los requerimientos que le ha demandado la inserción de este modelo educativo, sin embargo, cualquier transición de un paradigma rígido a otro de estructura flexible conflictua los procesos involucrados en la propia dinámica, ante esto es indiscutible que las instituciones al igual que los programas sufran modificaciones que no siempre resultan satisfactorias para los implicados en esa realidad social, en este sentido la realidad educativa enfrenta grandes incongruencias entre la teoría y la práctica cotidiana.

En relación a lo anterior la escuela enfrenta grandes retos en virtud de formar profesionalmente a los alumnos a través del desarrollo de competencias, esto enfatiza en términos teóricos un paradigma centrado en el aprendizaje, sin embargo, en la práctica prevalece uno centrado en la enseñanza donde el profesor es el principal responsable de la construcción del conocimiento.

Con mucha claridad, el nuevo modelo educativo propone que se concentre la atención en los alumnos por ser ellos quienes dan sentido a las actividades educativas, de manera que

repercuta en un desarrollo integral, buen desempeño y está armonizada en el centro educativo (Romo, 2010).

Sin embargo, entre lo ideal y la realidad práctica de la educación, existe un pasaje enorme por la existencia de barreras para la inclusión y la participación, mismas que pueden ser curriculares, políticas, administrativas, profesionales, sociales, etc., y por lo tanto tenemos alumnos excluidos del sistema educativo, de los grupos sociales de referencia e incluso de la familia (Méndez y Mendoza, 2007).

Dado que el nuevo modelo educativo pretende humanizar más la relación entre docente y alumno, así como atender a la diversidad de alumnos, cada vez son más las escuelas que implementan estrategias de colaboración.

Las estrategias colaborativas son imprescindibles si se considera la diversidad como una riqueza y la interacción como el modo de contribuir a la construcción de conocimientos, de manera que el proyecto educativo ajuste al máximo sus características a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

En este modelo educativo el profesor funge como una figura significativa que potencia el aprendizaje, que se convierte en un mediador que abandona su posición central para ser guía, un tutor que se transforma en co-aprendiz durante todo el proceso educativo del alumno (Romo, 2011).

Frente a estos acontecimientos se hace evidente la identificación de diversas situaciones problemáticas en el campo de la educación de nivel superior que limitan la realización de prácticas acordes al nuevo modelo educativo para que una vez determinadas se proceda a su análisis y a la adecuada intervención para lograr el cambio, por tal motivo en este capítulo se presenta el proceso y los resultados obtenidos del diagnóstico situacional realizado en el campus

oriente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) de manera que dicho diagnóstico integró las entidades académicas que conforman a este campus: Facultad de Psicología (FP); Escuela de Ciencias de la Información (ECI) y Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH).

Objetivos del diagnóstico

El diagnóstico realizado en el campus oriente de la UASLP tuvo por objetivo principal conocer y comprender en profundidad la situación institucional del campus en relación al funcionamiento de cada una de las entidades académicas que lo conforman, así como la aceptación hacia la inclusión y las concepciones de aprendizaje colaborativo.

Entre los objetivos específicos se enunciaba:

- Conocer la opinión general que existe en el campus referente a la cultura, políticas y prácticas inclusivas.
- Conocer las concepciones que tienen los docentes acerca del aprendizaje colaborativo.
- Identificar el uso de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo empleadas por el docente.

Cuestionamientos del diagnóstico

Las preguntas que orientaron el proceso de indagación que constituyó la fase diagnóstica fueron:

- ¿Cuál es la situación institucional que se vive en cada entidad académica que conforma el campus oriente de la UASLP?
- ¿Cuál es la opinión que se tiene acerca de la cultura, prácticas y políticas de la inclusión educativa en el campus oriente de la UASLP?
- ¿Cómo conceptualizan el aprendizaje colaborativo los docentes del campus oriente?
- ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas utilizadas por los profesores?

Justificación del diagnóstico

La realización de este trabajo pretendió conocer el proceso de inclusión en cuanto a la cultura, prácticas y políticas, así como las concepciones de aprendizaje colaborativo que existen en el campus oriente de la UASLP a través de la realización de un diagnóstico situacional.

Los diagnósticos situacionales parten del conocimiento previo que se tiene del contexto objeto de investigación, posteriormente se desarrolla un proceso sistemático y formal de búsqueda de información que permite identificar y jerarquizar situaciones problema a través de diversas técnicas de recolección de datos para finalmente tomar decisiones que provoquen el cambio, mejora o transformación a partir de la intervención.

En relación con las áreas que exploró este diagnóstico es preciso reconocer la importancia de la inclusión educativa en el nivel superior, pues con ella se pretende eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación que constantemente enfrentan los alumnos, para lo cual se considera que las prácticas que contemplan un aprendizaje colaborativo son procesos que potencian la inclusión dentro del aula.

Método

El diagnóstico situacional se realizó mediante un proceso de investigación acción con enfoque predominantemente cualitativo a través del estudio de casos múltiples, con el cual se buscó conocer y comprender la situación y las prácticas que se realizan en el campus oriente y en cada entidad académica que lo conforma, para esto se evaluaron las acciones que permitieron diseñar un proyecto para facilitar la mejora, de manera que el trabajo se desarrolló en cuatro fases que dieron lugar al proceso de intervención, a continuación se describen brevemente:

1. Diagnóstico: Se caracterizó por el reconocimiento de la situación inicial. El proceso de investigación-acción comenzó con la identificación de áreas problemáticas, necesidades básicas y

áreas potenciales de mejora, para preparar la información a fin de proceder al análisis e interpretación de los datos de acuerdo con los objetivos de investigación.

2. Diseño: A partir de la etapa anterior de búsqueda de información se elaboró un plan de acción puesto que se dispuso de un conocimiento suficiente que permitió el tratamiento del problema. Este apartado señala de forma sistemática cuándo, cómo y por quién va a ser implementado el plan de acción, así como los pros y contras, los objetivos que se desean lograr, los obstáculos a vencer, los recursos necesarios y la solución a las contingencias.

3. Intervención: Esta etapa implicó poner en acción el plan y observar sus efectos en el contexto en que tuvo lugar, para lo cual fue importante la formación de grupos de trabajo colaborativo que permitiera llevar a cabo las actividades diseñadas y así lograr la mejora, siendo necesaria la negociación y el compromiso.

4. Evaluación: El plan de acción no puede prescindir de la evaluación, esta fase permitió reformular y continuar con la acción emprendida para lo cual se tuvo como referente principal el cumplimiento de los objetivos establecidos en el plan, de manera que se pudieron analizar los cambios logrados como resultado de la acción.

Por lo explicado anteriormente cabe aclarar que este informe corresponde a la fase de diagnóstico situacional que tuvo lugar en el campus oriente de la UASLP.

Instrumentos de recolección de datos. Durante la fase de recolección de datos se revisaron diversos documentos institucionales, se aplicó el *Cuestionario de Indicadores* (adaptación del *Index para la Inclusión* de Booth y Ainscow, 2002) y se realizaron entrevistas semiestructuradas.

Revisión de documentos institucionales. Se revisaron diversos documentos de fuentes confiables que rendían información acerca de las diferentes instituciones en cuanto a diversas

dimensiones como: gráfico-espacial, sociocultural, económica, institucional y didáctica; estas dimensiones describen la visión y misión que tiene cada entidad, su ubicación, servicios que brinda, políticas, perfil de los docentes, entre otros.

Entre los documentos que se revisaron están:

- Documentos recuperados del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Informe Anual del Rector 2009-2010
- Diagnóstico Institucional de la Facultad de Psicología (Rueda, 2006).
- Informe final: Diagnóstico de necesidades de la Escuela de Bibliotecología de la UASLP (Flores, 2006).

Aplicación de Cuestionario de Indicadores. El instrumento *Cuestionario de Indicadores* (adaptación de *Index para la Inclusión* de Booth y Ainscow, 2002) tiene como objetivo la identificación de necesidades existentes en las entidades académicas para elaborar un plan de mejora que permita el desarrollo de instituciones educativas más inclusivas.

El *Cuestionario de Indicadores* consta de 45 enunciados que reflejan diversas situaciones sobre las que el participante manifiesta su opinión en relación a tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas de educación inclusiva en el campus oriente (esto a través de una escala que contempla como opciones de respuesta: *completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y necesito más información*).

Las dimensiones de este cuestionario se conforman a su vez por dos secciones (ver tabla 1) sobre las que se debe opinar seleccionando una opción de respuesta que corresponda con la percepción que se tiene del centro educativo, proporcionando así un índice de inclusión. Cada sección contiene hasta un máximo de 12 indicadores; se puede decir que estos representan una

formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en el centro para establecer determinadas prioridades de mejora.

Tabla 1
Dimensiones y secciones del Index para la Inclusión

Cultura	Políticas	Prácticas
-Construir comunidad inclusiva	-Desarrollar una escuela para todos	-Orquestrar el proceso de aprendizaje
-Establecer valores inclusivos	-Organizar la atención a la diversidad	-Movilizar recursos

Fuente: Booth y Ainscow (2002)

A continuación se describe cada dimensión:

- Cultura: Se refiere a la creación de una cultura en donde el centro escolar se convierte en una comunidad acogedora, colaboradora y segura en la que todos los miembros se sienten respetados y comparten valores inclusivos. El desarrollo de esta cultura inclusiva promueve que las decisiones influyan en las políticas del centro.
- Políticas: Hacen alusión a todas las actividades que el centro desarrolla para atender a la diversidad desde una postura inclusiva, en donde la atención y el apoyo se perciben desde el desarrollo de los alumnos.
- Prácticas: Esta dimensión considera la participación de todos los alumnos tanto en el aula como fuera de ella, reflejando coherencia entre las tres dimensiones, es decir está enfocada en los hechos, de manera que se unen esfuerzos de profesores y tutores para promover el aprendizaje y eliminar las barreras a la participación.

Para la aplicación del *Cuestionario de Indicadores* se realizó un muestreo intencional tomando el 5% de la población estudiantil de cada institución (esto con el fin de obtener una muestra representativa) así mismo se aplicó a 39 docentes, entre los que se encontraban

Secretario General, Secretario Académico, Coordinador de Tutoría y Presidente de Academia de cada entidad (ver tabla 2).

Tabla 2
Muestra para aplicación del Cuestionario de Indicadores

Entidad académica	Población alumnos	Muestra (5%)	Población docentes	Muestra
ECI	419	22	40	12
CCSyH	580	31	53	14
FP	869	47	52	13
Total	1868	100	145	39

Entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de conocer en profundidad la situación actual de cada entidad académica se realizaron entrevistas semiestructuradas a los principales directivos: Secretario General, Académico, Coordinador de Tutoría y Presidente de Academia.

Las temáticas que se abordaron en entrevista estaban relacionadas a la concepción de aprendizaje colaborativo, modelos pedagógicos y estrategias didácticas empleadas por los docentes. Posteriormente en el apartado de resultados se revisará con mayor detalle la información obtenida de las entrevistas.

Técnicas de análisis de datos. El análisis de datos se realizó teniendo en cuenta las características del diagnóstico, de manera que el análisis del *Cuestionario de Indicadores* se desarrolló en dos etapas: la primera correspondiente a un análisis de tipo cuantitativo a través de estadística descriptiva, del cual se obtuvieron frecuencias para cada dimensión, mientras que para determinar las prioridades de mejora y analizar las entrevistas se empleó un método de análisis cualitativo conocido como codificación abierta en el que se analiza la información para establecer categorías principales en las que cada una se conforma de subcategorías (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2008).

Resultados

En esta sección se podrán observar los resultados obtenidos del análisis de documentos institucionales, así como del *Cuestionario de Indicadores* (adaptación del *Index para la Inclusión*, Booth y Ainscow, 2002) y de las entrevistas semiestructuradas.

Análisis de documentos institucionales. La revisión de los documentos institucionales permitió conocer principalmente las características generales del campus y de cada entidad académica que lo conforman, de tal forma que los resultados contienen aspectos relacionados a la dimensión gráfico-espacial, sociocultural, económica, institucional y didáctica. A continuación se presenta cada dimensión.

Dimensión gráfico-espacial. El campus oriente de la UASLP alberga en sus instalaciones a la FP, la ECI y la CCSyH, cada una de ellas cuenta con un edificio propio, sin embargo comparten algunos departamentos y servicios, tal es el caso del Centro de Información en Humanidades, Bibliotecología y Psicología (CIHByP), Departamento Universitario de Inglés (DUI) y cafetería.

En el campus oriente de la UASLP la distribución de la infraestructura y la ubicación de cada entidad académica se encuentran bien definidas, por lo que es común encontrar señalamientos y letreros que contribuyen a facilitar sus ubicaciones y servicios.

Debido a la extensión territorial del campus y a las rutas de acceso que existen se presentan varias direcciones: la FP se ubica en Carretera Central Km. 424.5; mientras que la ECI y la CCSyH comparten la misma dirección en Avenida Industrias #101, Fraccionamiento Talleres.

Cada entidad académica tiene una historia de creación diferente, así la CCSyH es la más reciente ya que la aprobación de su creación en sesión ordinaria con el H. Consejo Directivo Universitario data del año 2002, sin embargo este no es su primer referente histórico, pues

anteriormente en 1958 existía la Facultad de Humanidades de la UASLP pero devino tan sólo tres años después. Actualmente la Coordinación ofrece cinco licenciaturas: Historia, Geografía, Literatura y Lengua Hispanoamericana, Arqueología y Antropología.

Por otro lado, la aprobación por el H. Consejo Directivo Universitario para la creación de la carrera de Psicología se dio el 08 de septiembre de 1972, encontrando sus instalaciones en la Facultad de Derecho, pero un año después se mudaron al segundo patio del edificio central a causa del incremento de la demanda, teniendo en 1976 otro cambio de sede al edificio que actualmente ocupa el Centro de Idiomas en la calle Zaragoza, pero fue hasta el año 1977 que se inició la construcción de la escuela en su actual dirección (Rueda, 2006). Dentro de la información recabada respecto a la oferta académica, la FP se distingue por ofrecer además de la licenciatura en psicología dos posgrados: maestría en psicología y maestría en educación.

Siguiendo esta línea histórica se puede hablar de la fundación de la Escuela de Bibliotecología e Información que data del año 1980 teniendo sus instalaciones en la Escuela de Economía y hasta 1996 tuvo sede en la actual dirección. En 2006 el H. Consejo Directivo Universitario aprobó el plan de estudios que aún sigue en vigencia así como la creación de la Licenciatura en Archivología (Flores, 2006).

Dimensión sociocultural. Cada entidad que conforma el campus oriente presenta una visión y misión particular a su quehacer profesional; aun así es posible identificar ciertos aspectos generales en los que concuerdan. En cuanto a la visión de las instituciones es primordial la acreditación de los programas tanto a nivel nacional como internacional, de manera que se busca una formación de calidad que se adecúe a la realidad social y que promueva en el alumno un conocimiento disciplinar sólido que le permita contribuir al desarrollo social, político y económico, brindando de esta forma un servicio de calidad comprometido con la sociedad.

Respecto a la misión que presentan estas entidades, se manifiesta relevante la formación integral del alumno para que desarrolle un sentido personal, profesional, reflexivo, crítico y ético con un fuerte compromiso social.

A pesar de que existen algunos aspectos de la visión y misión que concuerdan, hay otros que se encuentran ausentes en alguna institución o bien que se tienden a profundizar y detallar de manera que se considera importante presentar tales diferencias con el propósito de conocer los principios que fundamentan la práctica educativa en estas instituciones (vea tabla 3).

Tabla 3

Principales aspectos de la misión y visión de las entidades del campus oriente de la UASLP

Entidad	Misión	Visión
ECI	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profesionales innovadores - Desarrollar habilidades y competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar la diversidad e identidad cultural - Contar con profesores preparados y comprometidos - Proporcionar oferta educativa con pedagogías centradas en el aprendizaje
CCSyH	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con cuerpos académicos consolidados - Desarrollar un perfil internacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profesionistas con perspectiva interdisciplinaria
FP	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profesionales competentes - Difundir la disciplina - Actualizar programas y servicios - Proporcionar diversidad de enfoques psicológicos y experiencias didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar elementos del Nuevo Modelo Educativo - Contar con líneas de investigación para el desarrollo regional

Fuente: Información recuperada del sitio de Internet de la UASLP.

Se pueden apreciar algunos elementos que detallan acciones muy particulares descritas en los documentos institucionales de cada entidad académica, de tal forma que en el caso de la CCSyH se identificó una mayor atención a la consolidación de cuerpos académicos, de igual manera se propone en esta entidad y en la ECI un perfil docente que establece como funciones a realizar: investigación, gestión, tutoría y docencia.

Hasta aquí se ha presentado en términos generales la visión y misión que dictan las instituciones de educación superior que conforman el campus oriente, sin embargo se puede

profundizar la información en el sitio de Internet de la UASLP, en donde se encuentra el Plan de Desarrollo Institucional, normativas, eventos, directorio, mapas curriculares, entre otros.

Dimensión económica. Las tres entidades que se describen, cuentan con diversos programas de apoyo al estudiante para su formación profesional, entre estos apoyos se puede señalar algunos que son comunes, tal es el caso del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) que se brinda a estudiantes con limitados recursos que mantienen un promedio mínimo de 8.5. También se tiene acceso a servicios de apoyo académico como son el DUI, el CIHByP, los Programas de Salud Integral (PIPS), el seguro facultativo, la movilidad estudiantil, los centros de cómputo, etc. Sin embargo cada entidad ofrece otro tipo de apoyos específicos a la formación profesional y personal del estudiante, de tal forma que FP cuenta con un Centro de Evaluación en Psicología y Educación, Centro de Innovación Educativa en Tecnologías, Centro de Apoyo en Psicología Laboral y un Laboratorio Experimental, además cuenta con un Programa de Apoyo al Pago de Inscripción (PAPI), asimismo se invita a los alumnos a participar en el programa de Acondicionamiento Físico.

En cambio la ECI ofrece a los alumnos becas de inscripción por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de Subsecretaría de Educación Superior, mientras que la CCSyH no presenta en los documentos revisados información referente a apoyos económicos para los estudiantes.

Dimensión académico – institucional. En cuanto a la organización institucional que existe en el campus oriente se distingue en las tres entidades una jerarquización en cuanto a currículo y planta docente, así como el establecimiento de una normatividad institucional que integra la política universitaria, la reglamentación interna, el servicio social, movilidad, titulación, prácticas, etc.

En cuanto a la población del campus oriente de acuerdo al Informe Anual del Rector (2009-2010) se registró un total de: 145 docentes y 1868 alumnos, de los cuales 1198 son mujeres y 670 hombres. En la ECI se cuentan 419 estudiantes (287 mujeres y 132 hombres), 40 docentes, tres técnicos académicos, un técnico administrativo, un responsable del Departamento de Tutorías y uno del Departamento Psicopedagógico; mientras que en la CCSyH hay 580 alumnos (297 mujeres y 283 hombres) y 53 docentes; por otro lado, la FP tiene una población de 869 alumnos (614 mujeres y 255 hombres) y cuenta con una planta docente de 52 profesores.

En las tres entidades se puede identificar un perfil docente con grado de licenciatura, maestría y doctorado (Ver tabla 4), algunos de los docentes forman parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (PROMEP) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Tabla 4

Características de la planta docente del campus oriente de la UASLP

	FP	ECI	CCSyH
Población docentes	52	40	53
Grado académico			
Doctorado	9	7	33
Maestría	15	4	1
Especialidad		1	
Estándar de calidad			
SIN	3	1	20
PROMEP	10	3	25
Cuerpos académicos	3 (en formación)	No se encontraron	2 (en consolidación)

Nota: Información obtenida del Informe del Rector (2011). SNI= Sistema Nacional de Investigadores; PROMEP= Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior.

En la CCSyH, se encuentran dos cuerpos académicos en consolidación, esto evidencia que más de la mitad de sus integrantes cuentan con el perfil PROMEP. En la FP se identifican 10 miembros con reconocimiento del perfil PROMEP y se cuentan dos cuerpos académicos en formación; mientras que en la ECI no se encontró en los registros ningún cuerpo académico.

Los apoyos de PROMEP buscan beneficiar también a los grupos de trabajo presentes y futuros, como por ejemplo a los cuerpos académicos, éstos son entendidos como grupos de profesores que laboran tiempo completo y que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinares con un conjunto de objetivos y metas académicas que adicionalmente son atendido por sus integrantes a través de Programas Educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (SEP, 2010).

Las entidades académicas del campus oriente con excepción de la FP, muestran al público en general un perfil de estudiante deseable y un plan de desarrollo institucional que surge como proceso de planeación estratégica por parte de la institución.

Otro aspecto de suma importancia es la preocupación que mantienen las tres entidades académicas para contribuir al conocimiento a través de la publicación de trabajos académicos y puestos a disposición de un público cada vez mayor (Ver tabla 5).

Tabla 5
Publicaciones académicas de las entidades del campus oriente de la UASLP 2009-2010

Entidad	Publicaciones			
	Libros y/o capítulos	Artículos revistas arbitradas e indexadas	Artículos en revistas no arbitradas	Memorias
FP	16	7	2	5
CCSyH	8	1	15	
ECI		4	8	1

Se trata de difundir los productos académicos, así las publicaciones de la UASLP infunden conocimientos de vanguardia ligados al desarrollo de la capacidad crítica y personal de su comunidad.

Dimensión didáctica. Aquí se pretende ahondar sobre situaciones y características relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las entidades, por ejemplo, se encontró

que el proceso de evaluación de los alumnos que cursan la licenciatura se estipula en el reglamento de exámenes de cada entidad, de manera que se tiene la obligación de presentar exámenes parciales, ordinarios y en caso de requerirse extraordinarios, a título de suficiencia y regularización. En cuanto a la obtención del grado de licenciatura generalmente se establece que los alumnos presenten tesis o el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) el cual es regulado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

En las diferentes entidades del campus oriente se puede observar que comúnmente se ofrecen programas de acompañamiento al estudiante, es decir, tutoría, e igualmente mantienen constantes reuniones académicas de trabajo colegiado.

En las tres entidades se realizan diversas actividades académicas, de tal forma que en la FP se ofertan constantemente cursos, talleres, conferencias y diplomados. En el 2010 se realizaron dos diplomados, seis conferencias, cinco cursos, dos talleres y cuatro paneles de experiencias, además la FP fortaleció los programas de Innovación Educativa en Psicología y Educación.

Asimismo, la ECI impartió 17 cursos de actualización a sus egresados por medio del Programa de Educación Continua; y en la Semana de Ciencias de la Información, dirigida a profesores y alumnos, participaron investigadores de instituciones afines. En el área de innovación se implementó el programa de educación continua mediante plataformas tecnológicas, como el aula virtual, que tenía como finalidad ofrecer diplomados semipresenciales. Además, para cerrar los actos conmemorativos en el mes de noviembre del 2010 la institución fue sede del *II Congreso Nacional de Bibliotecas e Instituciones con fondos antiguos* donde participaron más de 600 asistentes.

En cambio, la CCSyH organizó 15 actividades, dos de carácter internacional: *Seminario Internacional Brasil y México: aproximaciones desde la antropología y la historia* y el *Seminario arte rupestre en México y el mundo*. También realizaron tres talleres, seis conferencias, dos foros, un coloquio y dos ciclos de debates.

Los profesores de la CCSyH presentaron 70 ponencias en eventos académicos de carácter internacional celebrados en Alemania, Argentina, Canadá, Colombia, Cuba, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Grecia, Italia y Uruguay, así como en El Colegio de Michoacán, universidades de Guadalajara, Zacatecas, Yucatán, Aguascalientes, Autónoma de México, Quintana Roo, Colima, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Huasteca, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Instituto Nacional de Arqueología e Historia de Sonora y Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos.

Cuestionario de Indicadores. Referente al *Cuestionario de Indicadores* aplicado en las diferentes entidades del campus oriente, se observa de manera general que alrededor del 22% de la muestra afirma estar *completamente de acuerdo* en cuanto a la cultura inclusiva y el 21% manifiesta un acuerdo total hacia las políticas de inclusión mientras que un 27% expresa total acuerdo con las prácticas inclusivas. Por otro lado, cerca de un 24% está en desacuerdo en cuanto a la existencia de procesos inclusivos en su centro; mientras que en menor medida se admite requerir mayor información respecto a los conceptos y/o situaciones que maneja cada dimensión (8% cultura, 17% política y 7% prácticas inclusivas); y finalmente un porcentaje poco significativo (alrededor del 2%) no dio respuesta a los indicadores que se les presentaron.

Lo destacable de los resultados obtenidos radica en la existencia de un acuerdo global que se obtiene al conjuntar el total de los resultados de las opciones *completamente de acuerdo* y de

acuerdo, de manera que el porcentaje de aceptación hacia la inclusión es de 66% en cultura, 60% en políticas y 68% en prácticas (ver figura 1). A continuación se describe con mayor detalle los resultados de cada dimensión explorada.

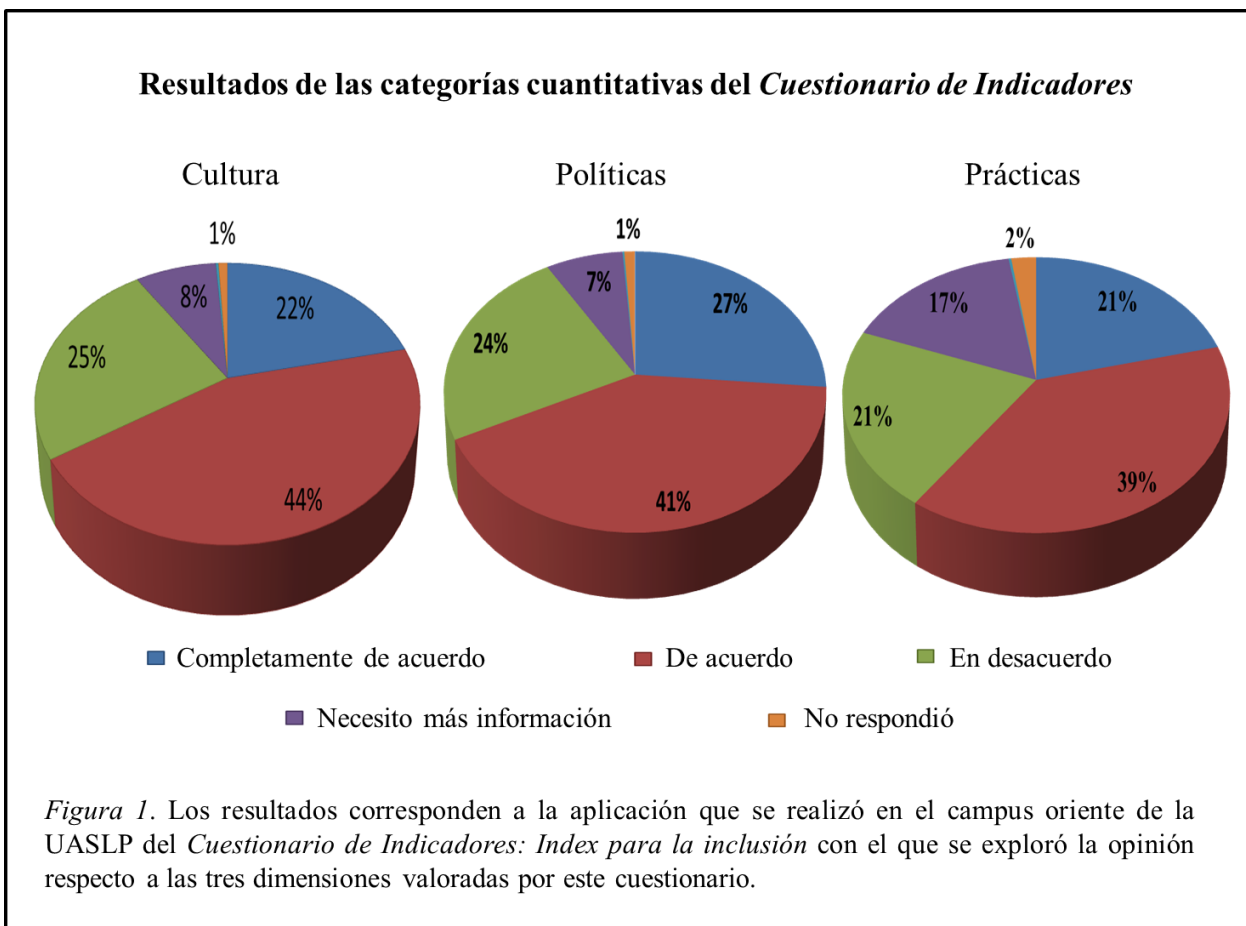
En cuanto a la cultura inclusiva se asume la importancia de ser acogidos por la institución como miembros, así como de desarrollar relaciones de respeto y de colaboración en donde el trato sea equitativo buscando disminuir la exclusión y las barreras al aprendizaje y la participación. En relación a las políticas el acuerdo global denota que los centros educativos trabajan por ser inclusivos en sus espacios y actividades. En cuanto a las prácticas se manifiesta que las instituciones procuran hacer los contenidos más accesibles considerando las diferencias como recursos para el aprendizaje; también se busca que los alumnos se responsabilicen de su propia trayectoria y se fomenta la participación de todos.

El desacuerdo hacia la inclusión implica particularmente la colaboración entre los docentes, alumnos y padres de familia; también hacia la formación de grupos de aprendizaje; el desarrollo de clases para la diversidad; las expectativas que tienen los docentes y la institución respecto a sus alumnos; también se tiende a un desacuerdo por desconocimiento acerca de la existencia de colaboración entre docentes y autoridades; todo esto conlleva a considerar a los alumnos menos importantes, por lo que poco se promueve una cultura inclusiva, ya que los intentos por eliminar las prácticas discriminatorias son mínimos, no existiendo una coordinación entre los diversos departamentos encargados de apoyar la trayectoria del alumno.

Particularmente en referencia a los profesores se considera que el apoyo para que los nuevos miembros de la planta docente se adapten no es adecuado; respecto a la atención a la diversidad, los docentes no han recibido ningún tipo de formación. Asimismo existe un desacuerdo en relación a las políticas de inclusión ya que no se tiene un referente acerca de este

proceso educativo, por lo que muchas veces se considera que no se aprovecha la experiencia de los docentes.

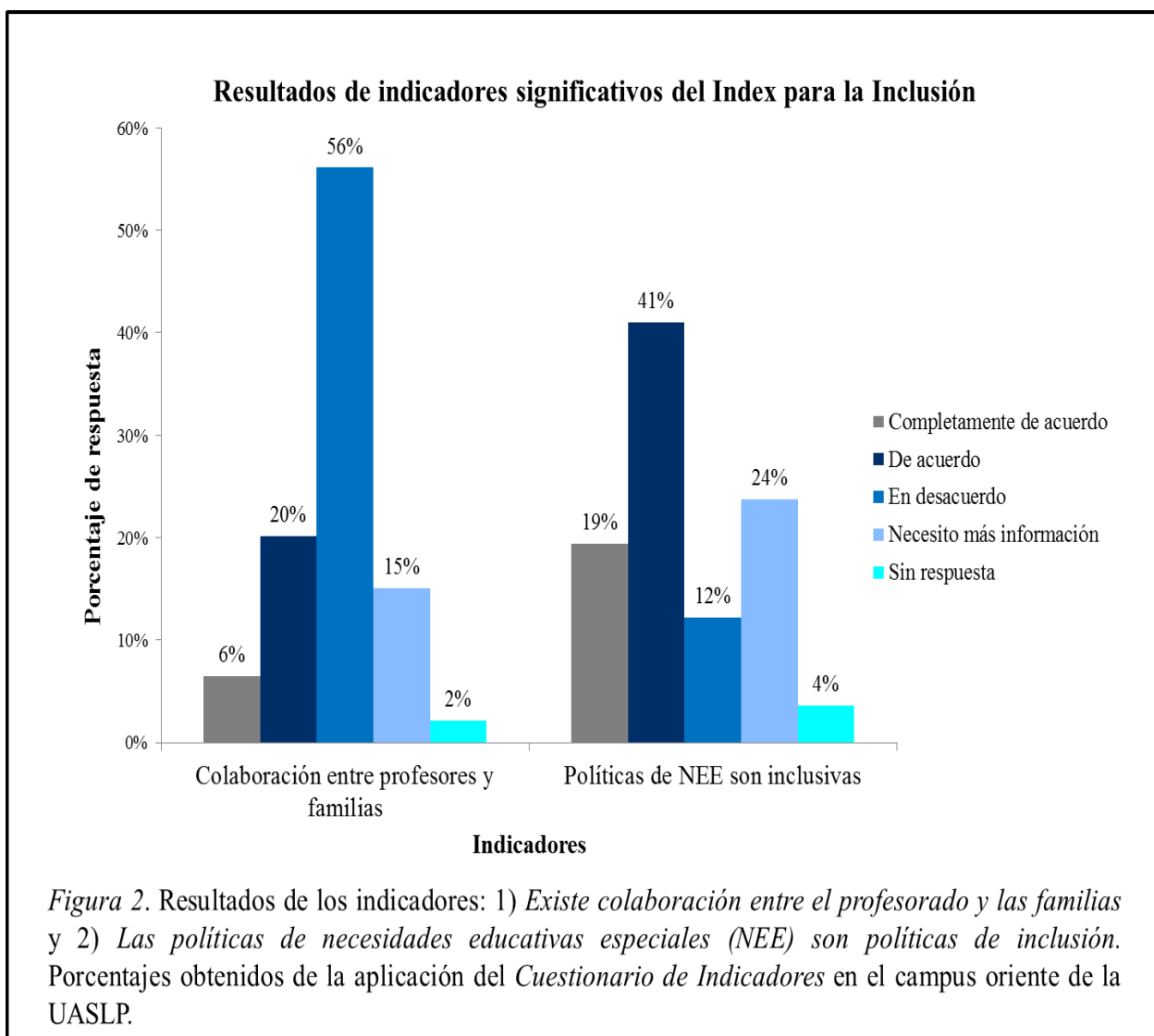
Como se puede observar se encontró en términos generales que existe un 64% de acuerdo respecto a la inclusión, sin embargo esto permite señalar que aun cuando el porcentaje es aceptable hay aspectos a mejorar para promover el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas inclusivas en las instituciones públicas de nivel superior que conforman el campus oriente.



Asimismo en el análisis de datos se observaron algunos indicadores representativos (ver figura 2), notándose disparidad de respuesta en relación con los demás. En el caso de la dimensión de cultura inclusiva, en la sección de construir comunidades, se obtuvo un 56% de desacuerdo respecto al indicador que se refiere a la colaboración entre profesores y familias, este

resultado puede deberse a la negativa de la participación de la familia en un nivel de educación superior como lo es el universitario.

Otro indicador que también presenta disparidad se encuentra en la sección organizar la atención a la diversidad de la dimensión políticas inclusivas, en este indicador enuncia que *las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión*; los resultados muestran que un 24% eligió la opción de respuesta *necesito más información* lo cual lleva a plantear el desconocimiento respecto a la temática de la inclusión.



Entrevistas semiestructuradas. El propósito de la entrevista fue conocer la situación actual en relación a la concepción que tienen los docentes acerca del aprendizaje colaborativo así como el uso de estrategias didácticas colaborativas, también se indagó acerca del modelo pedagógico que sustenta el programa curricular, los cursos o capacitaciones que han recibido los profesores y las necesidades percibidas por los directivos esto es Secretario General, Secretario Académico, Coordinador de Tutoría y Presidente de Academia.

Los resultados (ver tabla 6) evidencian que en las tres instituciones predomina un modelo pedagógico más constructivista, sin embargo, las estrategias didácticas son muy diversas y más que responder específicamente a un modelo constructivista se adecúan a las decisiones que toma cada docente así como a las características de la materia y los recursos disponibles.

En las instituciones, los docentes además de su formación disciplinar, han recibido principalmente cursos referentes a la tutoría y al modelo educativo basado en competencias.

En cuanto a las concepciones que se tienen de aprendizaje colaborativo se describen algunas características que presenta esta metodología: un trabajo equilibrado en grupo que implica interacción y reflexión además de considerarse una enseñanza entre iguales, no obstante la CCSyH mantiene una concepción más acertada de esta metodología pues se observa incluso en las estrategias didácticas que emplean. Por el contrario en la FP y en la ECI predominan las estrategias que fomentan el trabajo individual.

Dentro de las necesidades o áreas de intervención que identifican las instituciones, manifiestan las estrategias pedagógicas, la tutoría y la deserción, entre otras. Respecto a los requerimientos para desarrollar la metodología del aprendizaje colaborativo destaca llevarla a cabo con las autoridades y los docentes además de brindar formación.

Tabla 6
Resultados obtenidos del análisis de las entrevistas semiestructuradas

Categoría	Entidad		
	FP	ECI	CCSyH
Modelo Educativo	Flexible	Competencias	Competencias Constructivista
Estrategias didácticas	Manejo datos Búsqueda información Diseño instrumentos Propuestas intervención Prácticas supervisadas Estrategias tradicionales	Exposición Trabajo en equipo Ensayos Estudio de casos Investigación Examen escrito	Prácticas campo Trabajo equipo Grupos discusión Estudio casos Investigación Análisis textos
Concepción aprendizaje colaborativo	Enseñanza entre iguales Experiencia, reflexión e interacción Aportación grupal	Trabajo de grupo Aprender con pares Aportación colegiada	Enseñanza horizontal Construcción conocimiento Aprendizaje por interrelación
Cursos y capacitaciones	Tutoría Competencias Tecnologías	Actualización Tutoría Competencias Rúbricas	Tutoría Diplomado enseñanza universitaria
Requisitos para el aprendizaje colaborativo	Trabajo academias, docentes y alumnos	Trabajo autoridades, docentes y alumnos Formación docente	Formación pedagógica
Áreas de intervención	Plan curricular Tutorías	Estrategias pedagógicas Nivel deserción Empatía entre Carreras	Perfil estudiante Formación pedagógica Tutoría Deserción escolar

Prioridades de mejora

Además de presentar los resultados obtenidos del diagnóstico, se detectaron algunas necesidades percibidas por las participantes, mismas que fueron clasificadas en nueve categorías consideradas como prioridades de mejora en el campus oriente de la UASLP: reestructuración de

planes y programas; actitud; relaciones; formación docente; recursos; actividades extracurriculares; infraestructura; políticas y finalmente servicios

En las tres entidades se encontró que permanece como prioridad: Reestructuración de planes y programas; dentro de esta categoría se identificaron otras prioridades como las prácticas de tutoría, el contenido del programa curricular y el modelo de enseñanza y aprendizaje. En cada entidad académica se encontraron algunas diferencias de tal forma que mientras en la FP se enfatiza las actitudes y relaciones; en la ECI aparece la formación docente y en la CCSyH la infraestructura (ver figura 3).

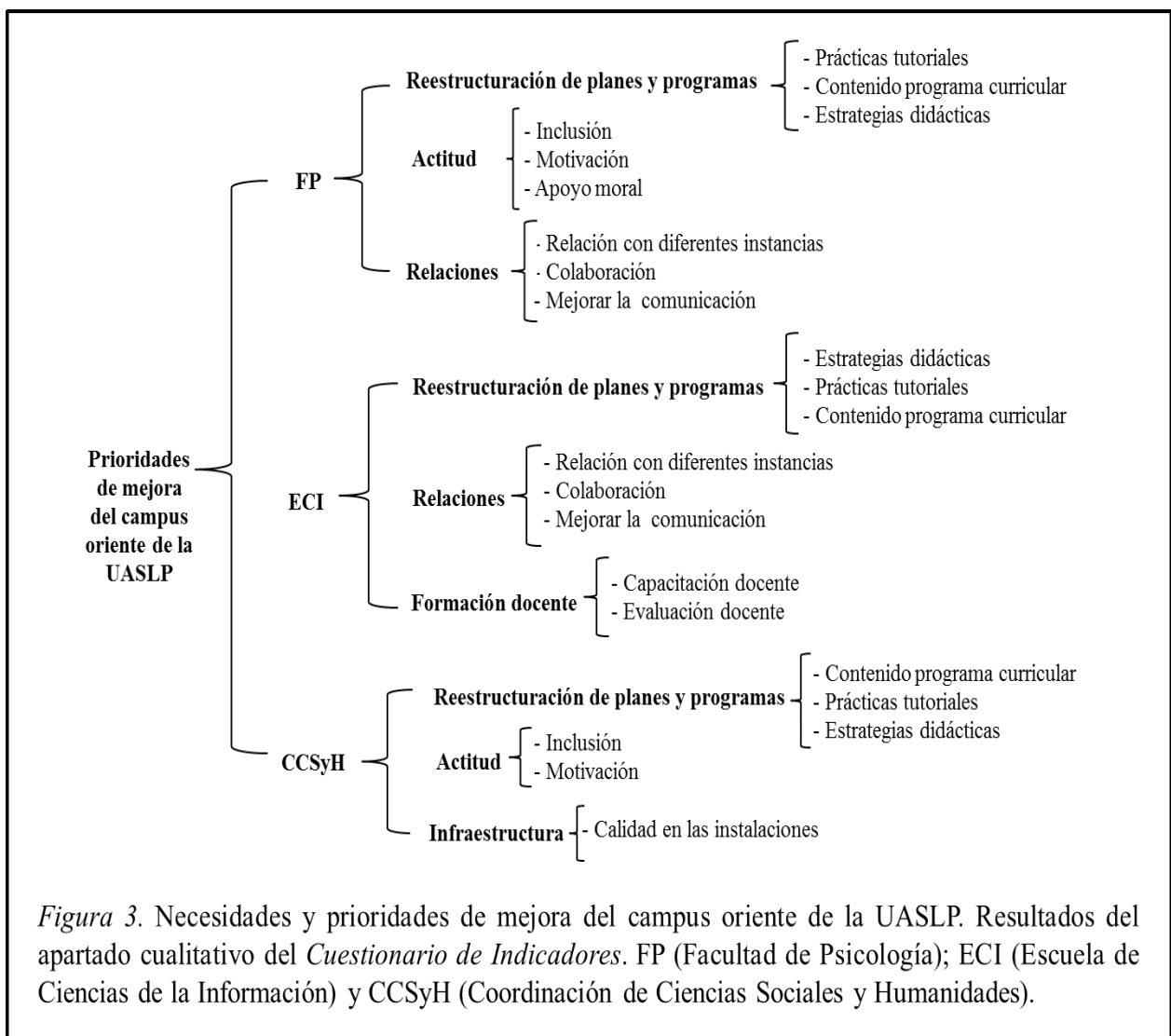


Figura 3. Necesidades y prioridades de mejora del campus oriente de la UASLP. Resultados del apartado cualitativo del *Cuestionario de Indicadores*. FP (Facultad de Psicología); ECI (Escuela de Ciencias de la Información) y CCSyH (Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades).

La principal necesidad de las entidades académicas analizadas en el campus oriente, se refiere a la revisión y modificación de los planes y programas académicos señalando las prácticas de tutoría y el modelo de enseñanza y aprendizaje además de las estrategias didácticas como importantes áreas de intervención.

Conclusiones del diagnóstico

Referente al aprendizaje colaborativo, existe un conocimiento parcial acerca de las características y estrategias didácticas que implica este tipo de metodología, por lo que se recomienda seguir un proceso de formación a docentes en el conocimiento y uso de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo que respondan al actual modelo educativo que prescribe el programa curricular de las entidades académicas.

Otro aspecto de interés son los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Indicadores*, pues al analizar la información y obtener aproximadamente un 64.6% de acuerdo general (esto es conjuntando las respuestas: *completamente de acuerdo* y *de acuerdo*) en cuanto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas, se hace evidente que dicha cifra representa un área de oportunidad digna de atención: impulsar el desarrollo de prácticas escolares que sean más inclusivas.

Retomando los resultados del cuestionario, se analizaron algunos indicadores que se presentaron significativos, esto permitió identificar que en las entidades académicas que se estudiaron existe un desacuerdo (56%) en cuanto a la colaboración entre profesores y padres de familia, esto puede deberse a la situación de los alumnos quienes son responsables de realizar sus trámites administrativos y académicos, por lo que la comunicación que tiene la institución con la familia es limitada y la mayoría de las veces nula.

Otro indicador que merece atención es en el que se menciona: *las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión*, pues aunque en general se observa un acuerdo representado por un 60% existe alrededor del 24% de la población que manifiesta requerir mayor información, esta situación pone a consideración la necesidad de difundir los principios y conceptos de la educación inclusiva.

Después de analizar la información recabada e identificar las necesidades de cada institución se eligió a la ECI para continuar el proyecto de intervención *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos*.

CAPÍTULO DOS

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

El presente capítulo describe el diseño del proyecto de intervención *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos*; se trata de un trabajo que se llevó a cabo con docentes tutores de la ECI.

El diseño del proyecto parte de las necesidades identificadas en la fase diagnóstica que se realizó en el campus oriente de la UASLP. De las tres entidades académicas se seleccionó la ECI para continuar el proceso de diseño e implementación del programa de intervención, esto debido a que cumple con los criterios necesarios: facilidades para el desarrollo del proyecto, disposición, apoyo, interés por la inclusión y existencia de un departamento al cual se puede adscribir el proyecto.

Antes de continuar es preciso señalar que este trabajo forma parte de un proyecto de mayor alcance: *Ser tutor para la diversidad, un proceso de reflexión y colaboración*; el cual busca potenciar el desarrollo de conocimientos y habilidades que requiere un docente para desarrollar acciones tutoriales adecuadas a la diversidad del alumno; esto se considera factible, puesto que al conjuntar dos proyectos se atiende de manera integral diversas necesidades de la institución; sin embargo, este trabajo describe únicamente las características y conceptos del proyecto *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos*; con el que se pretende fomentar un aprendizaje colaborativo entre docentes que les permita mejorar sus prácticas de enseñanza para promover el desarrollo de procesos inclusivos que atiendan a la diversidad del alumno.

La propuesta de intervención consiste en un proceso formativo para docentes en el que se revisan aspectos referentes a la práctica docente, la colaboración, el aprendizaje, la inclusión y la tutoría. El proceso formativo busca promover un ambiente de reflexión y de aprendizaje colaborativo que permita identificar desde la experiencia, áreas a mejorar en la propia práctica; así como proponer y realizar acciones al alcance de sus recursos para mejorar la misma, es por esto que la intervención sigue un modelo crítico reflexivo en el que se emplean estrategias metodológicas de la investigación acción, de tal forma que se prioriza el proceso, lo que plantea la realización de una evaluación formativa que permita promover el desarrollo y mejora de las prácticas docentes.

El programa de intervención consta de seis sesiones formativas grupales, en las que se analizan contenidos generales; también se desarrollan 10 sesiones individuales para revisar el proceso y los avances de cada docente; además de 12 horas destinadas a actividades realizadas por el docente en donde pone en práctica los nuevos conocimientos y obtiene evidencias de aprendizaje.

La descripción anterior presenta las características generales del diseño del plan de acción el cual responde a las necesidades identificadas durante la fase diagnóstica que permitió contextualizar cada entidad y debido a que se seleccionó a la ECI para continuar el proceso en este capítulo se presenta además del plan de acción un análisis institucional más detallado de la ECI.

Análisis institucional

La ECI desde el año 2006 ofrece dos licenciaturas: bibliotecología y archivología, ambas tienen un plan de estudios con duración de ocho semestres. Particularmente la visión de la ECI como institución académica establece:

Los egresados... serán profesionales con un profundo compromiso social dentro de un enfoque humanista basados en los principios de responsabilidad, respeto, confidencialidad e imparcialidad en el manejo de la información... comprometidos con la conservación, preservación y promoción de la memoria histórica del país mediante el respeto a la diversidad e identidad cultural de los pueblos. Consolidará los procesos académicos y de gestión de la ECI... Contará con profesores de alto nivel de preparación, comprometidos y responsables en sus funciones de docencia, investigación, tutoría, gestión y difusión... Mantendrá una oferta educativa de vanguardia... A través de sus programas educativos... que aseguren la permanencia y equidad de oportunidades escolares. Proporcionará una oferta educativa acorde con la realidad social tanto nacional como internacional, con pedagogías y didácticas centradas en el aprendizaje del alumno, con un currículo flexible basado en la promoción del desarrollo de sus capacidades, habilidades y competencias. Atenderá a los alumnos de manera integral con programas y actividades que promuevan la formación cultural, de salud y deportiva, acordes con la Misión-Visión de la Universidad. (Visión de la Escuela de Ciencias de la Información [ECI] de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí [UASLP], s.f. párr. 2-7).

En la visión se observan algunos elementos que coinciden con los principios de la educación inclusiva tales como la responsabilidad, el respeto a la diversidad, el empleo de didácticas centradas en el aprendizaje, el currículo flexible y el desarrollo integral del alumno.

Respecto a la misión se declara:

Formar profesionales reflexivos, éticos, críticos e innovadores en el manejo de la información documental, a partir del desarrollo de las habilidades y competencias requeridas para gestionar, seleccionar, organizar, analizar, conservar y difundir

documentos en cualquier formato, elaborar productos y servicios documentales, así como el manejo de centros y sistemas de información de manera eficiente y con calidad que le permitan adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y futura. (Misión de la ECI de la UASLP, s.f., párr.1).

A partir de esta información se puede identificar que para la ECI es relevante el empleo de pedagogías y didácticas centradas en el aprendizaje; también contar con personal docente calificado y responder a las demandas de la sociedad actual para ser una entidad académica de calidad y vanguardia educativa.

En la ECI existen diversas comisiones, áreas y departamentos; el proyecto de intervención se enmarca dentro del área de Desarrollo Integral del Estudiante al cual pertenece el Departamento de Tutorías (ver figura 4).

Este departamento tiene como objetivo brindar un acompañamiento al alumno que beneficie su desarrollo académico, profesional y personal facilitando con ello su integración a la institución así como el desarrollo de competencias profesionales; es por esto que en la misión del programa de tutoría se establece favorecer el desarrollo integral del alumno en un marco de respeto, responsabilidad, honestidad, tolerancia, puntualidad y confidencialidad, a través de estrategias que complementen las actividades docentes regulares, conducidas por el profesor-tutor para que con atención personalizada y en asesoría de la responsable del Programa de Tutorías de la ECI se propicie una formación de excelencia. En cuanto a la visión se busca la permanencia del alumno y el desarrollo integral, para que se responsabilice de su propio aprendizaje y formación (Plan de acción del Departamento de Orientación y Tutoría de la ECI. s.f.).

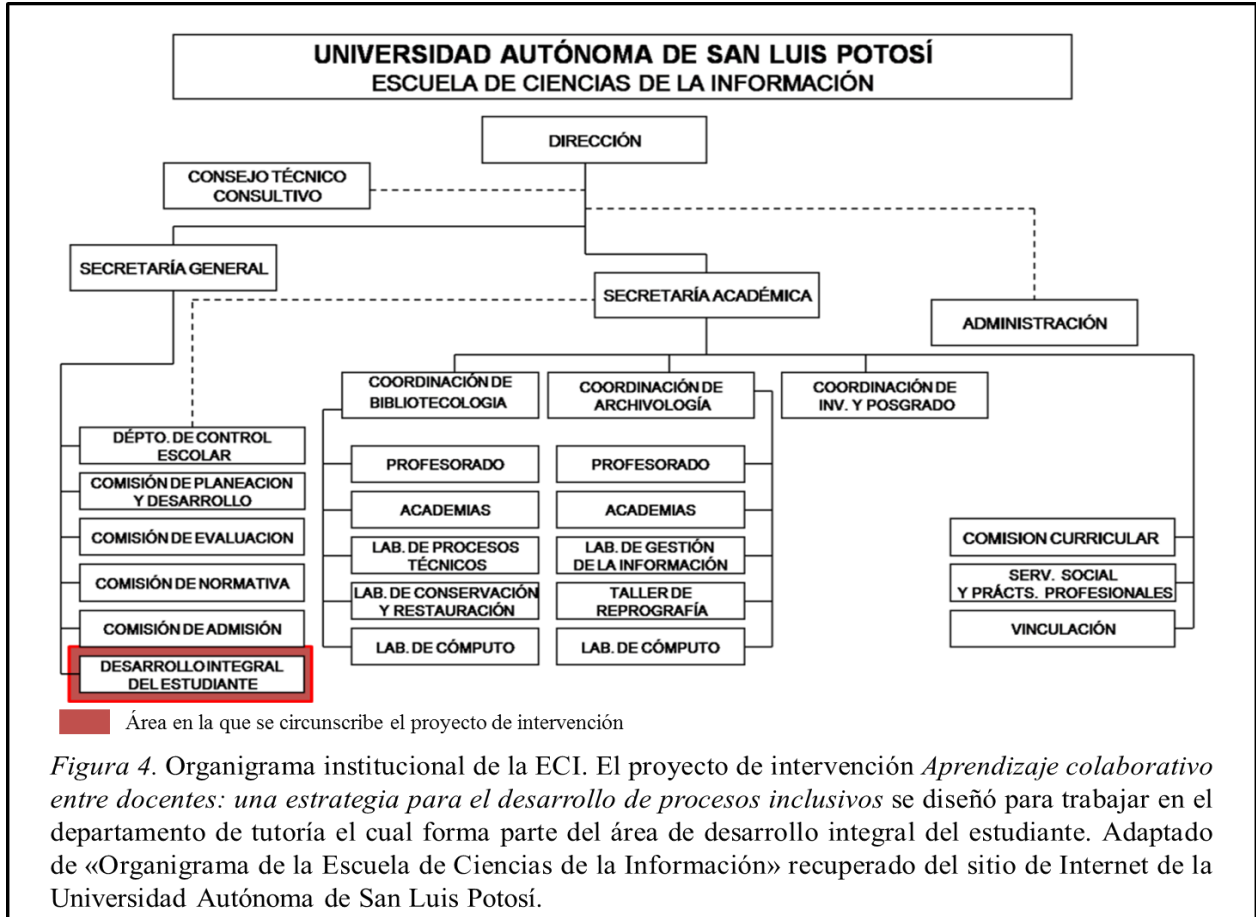


Figura 4. Organigrama institucional de la ECI. El proyecto de intervención *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos* se diseñó para trabajar en el departamento de tutoría el cual forma parte del área de desarrollo integral del estudiante. Adaptado de «Organigrama de la Escuela de Ciencias de la Información» recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El objetivo general establece proporcionar al alumno orientación académica y propuestas para sistematizar hábitos de estudio con el fin de que este en posibilidad de integrarse en el ámbito laboral que contempla la ECI con base a un perfil de egreso (ECI. Departamento de Orientación y Tutoría. Plan de Acción. s.f.).

Entre los objetivos específicos se encuentra:

- Identificar la orientación psicopedagógica
- Lograr la tutoría personalizada, grupal y entre iguales
- Promover campos de acción en los alumnos, según sus necesidades, tanto psicopedagógicas como sociales, que afecten a su desempeño escolar.

- Vigilar la formación de hábitos de estudio y habilidades del pensamiento proponiendo estrategias para el desarrollo de estos.
- Fomentar confianza en los alumnos para el acercamiento académico con los profesores y tutores.

En la ECI se cuenta con 16 docentes de tiempo completo para el desarrollo de acciones tutoriales que permita concretar los objetivos propuestos en el Plan de Acción Tutorial.

A partir de la información que se tiene acerca de la ECI se considera que esta institución presenta condiciones organizativas que favorecen el desarrollo de la intervención.

Descripción del problema general. Los resultados del diagnóstico muestran la existencia de un acuerdo general hacia la cultura, políticas y prácticas inclusivas, representado por aproximadamente un 65% (esto conjuntando el acuerdo total y parcial), lo cual remite a la necesidad de promover la inclusión y el respeto a la diversidad.

Referente al aprendizaje colaborativo, la concepción que prevalece es la de un trabajo entre iguales que implica equilibrio en las responsabilidades, esto permite identificar que el concepto y operacionalización de esta metodología se toma como sinónimo de trabajo en equipo, siendo que se trata de un concepto y acciones más complejas que requieren desarrollarse.

En cuanto a estrategias didácticas, algunas corresponden al modelo constructivista, sin embargo predominan las que representan un modelo educativo tradicional, lo cual no corresponde con la visión de la ECI que plantea proporcionar una oferta educativa de vanguardia con pedagogías y didácticas centradas en el alumno.

Asimismo se registró importante fomentar la colaboración entre docentes para mejorar la comunicación y proponer soluciones de forma colaborativa a los conflictos que deben resolver en su práctica diaria, puesto que los profesores desarrollan poco trabajo colaborativo a pesar de ser

un factor relevante en la actual sociedad y uno de los requisitos para insertarse al campo laboral; por lo que se considera una prioridad trabajar la colaboración con docentes para que posteriormente ellos puedan desarrollar un aprendizaje colaborativo con sus alumnos.

En cuanto a la tutoría, se encontró la necesidad de sensibilizar y proporcionar formación a los docentes tutores para llevar a cabo una tutoría integrada, además del desarrollo de habilidades que requiere para ser tutor: principalmente la comunicación.

Entre las áreas a mejorar en la ECI de acuerdo a la percepción de docentes y alumnos se encuentra la tutoría, los modelos de enseñanza y aprendizaje, la inclusión y las relaciones (la colaboración y la comunicación) entre docentes.

Definición del problema seleccionado. A partir del diagnóstico institucional se identificó que aunque en la ECI existe un departamento que coordina las prácticas de tutoría, hay aspectos que deben fortalecerse y mejorarse, pues las prácticas docentes al igual que las tutoriales no concuerdan con lo que propone la visión y misión de la institución, ya que en sus planteamientos se ve un marcado interés por promover una formación integral que favorezca el desarrollo de un alumno crítico y reflexivo, por lo que se plantea contar con una planta docente responsable, comprometida y preparada que utilice pedagogías y didácticas centradas en el aprendizaje.

En términos generales la ECI propone mantenerse a la vanguardia para ser una institución reconocida a nivel internacional; sin embargo para enfrentar la disparidad entre lo que estipula en sus documentos y lo que sucede en la práctica, es decir, para contar con una planta docente comprometida a potenciar el desarrollo integral del alumno se debe formar al docente en aspectos de tutoría y educación inclusiva pues esto le permitirá conocer y acompañar al alumno, incidiendo sobre su formación; por lo que se propone seguir un proceso de formación a docentes

para promover la reflexión y colaboración e incidir en la mejora de las relaciones, la comunicación y las prácticas docentes además de fomentar una cultura inclusiva.

Si la ECI no atiende a estas necesidades identificadas, su planta docente no contará con conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar una adecuada función, quedando al margen del avance educativo, pues la formación profesional de los alumnos se verá afectada ya que no se propiciará el desarrollo de competencias ni de habilidades requeridas para insertarse al mundo laboral, siendo el trabajo colaborativo una de las más relevantes en la actualidad; asimismo el desarrollo integral del alumno se vería afectado si no se promueve la inclusión y el respeto a la diversidad.

Bases teóricas

Este apartado presenta aspectos que contextualizan y sustentan el desarrollo del proyecto *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos* a partir de una revisión general de los referentes históricos, teóricos, legales y metodológicos que facilitan la comprensión del proceso que se plantea seguir en este trabajo.

Marco histórico y contextual. Las Ciencias de la Información nacieron después de la II Guerra Mundial y la Guerra Fría, esto por la necesidad de generar métodos para recopilar, conservar, buscar, organizar y divulgar la información que surgía de las diversas ramas científicas y áreas de investigación (Pedroso, 2004).

De acuerdo a los antecedentes históricos de la ECI en San Luis Potosí por acuerdo de varias universidades (San Luis Potosí, Aguascalientes, Durango, Querétaro y Zacatecas) pertenecientes a la zona III de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se creó en 1980 la licenciatura en biblioteconomía, la cual surgió ante la necesidad de formar profesionales que brindarán servicios de información en el centro y

norte de México. En un inicio la entidad dependía de la Escuela de Economía, sin embargo, desarrollaba y estructuraba sus propios planes y programas de estudio teniendo libertad para contratar a la planta docente. En 1988 pasó a depender de rectoría convirtiéndose en la Coordinación de Biblioteconomía, esto exigió elaborar nuevamente los planes y programas de estudio para ser registrados ante la Dirección General de Profesiones de la SEP. Tan sólo 7 años después, se requirió que la Coordinación conformará un comité de reestructuración curricular para revisar y modificar los planes adecuándolos a los cambios y avances sociales, económicos, políticos, tecnológicos y científicos. El nuevo plan fue aprobado en 1998 por el H. Consejo Directivo de la UASLP, esta aprobación le confiere un cambio de nombre: Escuela de Bibliotecología e Información (EBI).

Es preciso señalar que en un inicio esta entidad sólo consideraba la formación de profesionales en relación a la bibliotecología, sin embargo, hasta hace 6 años, ante el surgimiento de las nuevas tecnologías y de la necesidad de una organización de la información más especializada, se cambia el nombre por el que actualmente conserva: ECI, además se implementó a su oferta educativa la licenciatura en archivología (Antecedentes de la ECI de la UASLP. s.f.).

Estos cambios llevaron a la modificación del programa curricular planteando un modelo por competencias, y a partir del 2006 hasta la fecha los planes de estudio son constantemente revisados para responder a las actuales demandas que se generan en una sociedad de la información y del conocimiento de tal forma que la función de los profesionales de las ciencias de la información consiste en motivar el uso de la información, sintetizarla, administrar los productos y servicios, promover el acceso a la información y gestionar el conocimiento (Sánchez

y Vega, 2004) para lo que se requiere especializarse en la información y tecnologías asociadas a ella.

Marco referencial. Existen diversos artículos que describen experiencias e investigaciones referentes a la colaboración entre docentes, uno de ellos es el artículo publicado por Fernández Tilve y Malvar (1999) en el que describen la importancia de la colaboración en los centros educativos para la formación del docente, puesto esto les permite desarrollar un aprendizaje profesional. En el artículo describen la experiencia que se tuvo con grupos de trabajo en los cuales se reunían miembros para realizar adaptaciones curriculares y organizar los refuerzos educativos, esta tarea les llevó a intercambiar experiencias y reflexionar sobre sus prácticas escolares de forma colaborativa.

En España varios investigadores de la Universidad de Granada (Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez, 2012) realizaron un estudio empírico en el que enfatizan la importancia de la enseñanza colaborativa. El trabajo se realizó con 44 docentes de educación primaria que impartían la materia de música o inglés en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. El estudio tenía por objetivo conocer a través de la aplicación de un cuestionario cómo era la actividad docente respecto a la enseñanza colaborativa, del estudio encontraron que la actividad del docente de música podía proporcionar recursos para potenciar el aprendizaje del inglés y viceversa; sin embargo no se llevaban a cabo prácticas colaborativas, lo cual sugirió trabajar en el desarrollo de este tipo de enseñanza.

Otro investigador, E. Hernández (2006) establece que las relaciones de colaboración con otros profesores permiten una supervisión del conocimiento didáctico y una mejora del aprendizaje de los alumnos; también el coordinarse con otros profesores beneficia el desarrollo de la función docente. En sus análisis propone que para desarrollar la tutoría es preciso realizar un

trabajo colaborativo que permita planificar y unificar criterios para coordinar las acciones, de tal forma que dicho trabajo debe encaminarse a construir una imagen positiva de la coordinación, desarrollar capacidades de sociabilidad, fomentar la participación en la solución de problemas y participar en la construcción del grupo.

De manera general son pocas las investigaciones que se publican acerca de la colaboración entre docentes, sin embargo existe un número considerable de autores que publican artículos en donde se describen referentes teóricos o principales exponentes del trabajo colaborativo.

Marco legal. La institución está integrada por autoridades, personal académico y administrativo. La estructura académico-administrativa se conforma por director, consejo técnico consultivo, secretaría general, secretaría académica, coordinaciones de licenciatura, control escolar y administración. El director es representante del Rector en la escuela de manera que su responsabilidad es cumplir con las disposiciones legales universitarias, las resoluciones del Consejo Directivo Universitario y los acuerdos del Rector concernientes a la escuela.

En cuanto al reglamento interno la ECI establece la normativa para las actividades académicas, de investigación, administrativas y de extensión bajo la legislación universitaria de la UASLP establecida en el Estatuto Orgánico de la Universidad; la cual surge de los acuerdos establecidos por el H. Consejo Directivo Universitario (G. Gómez, Pérez Villegas, Osorio y Rodríguez Sierra, s.f.).

En el reglamento interno se aprecian las funciones que desempeñan los representantes de la estructura académico-administrativa, se estipula el funcionamiento de los diversos laboratorios, las responsabilidades y derechos que se tienen para acceder a ellos y también se enuncian las sanciones por mal uso, asimismo se establecen los lineamientos a seguir para exámenes de la

universidad, carga y organización académica, servicio social, prácticas profesionales de la universidad y proceso de titulación.

En lo que respecta al área de Desarrollo Integral del Estudiante, en el que se encuentra el Departamento de Tutoría, se establece en el artículo 94° del Reglamento Interno de la ECI (G. Gómez, Pérez Villegas, Osorio y Rodríguez Sierra, s.f.) que se tendrá un responsable del rubro en la Escuela y su función será vincular al alumno con el Departamento correspondiente de la División de Servicios Estudiantiles o con el Programa Institucional respectivo (p. 32).

En cuanto a la tutoría, ésta se define en el artículo 96° como:

Un servicio educativo, una estrategia pedagógica y de formación que brinda la escuela a sus estudiantes con la finalidad de apoyarlos y orientarlos en su proceso de formación integral a través de la atención y seguimiento personalizado de los tutores. (Reglamento interno de la ECI. s.f. p. 32).

El responsable del programa de tutorías de acuerdo al artículo 101° del reglamento tiene como funciones:

Asignar y dar seguimiento a tutores y tutorados; establecer políticas, lineamientos y procedimientos para el mejor funcionamiento del programa; organizar las sesiones y otras actividades relacionadas con la tutoría; proponer a la Secretaría General de la Escuela proyectos de actualización a tutores; apoyar a los tutores en el cumplimiento de las actividades de tutoría, informar a la Dirección de la Escuela sobre las actividades desarrolladas, entre otras. (Reglamento Interno de la ECI, s.f. p.33).

Marco teórico. La propuesta de intervención se fundamenta en un modelo crítico, en el cual según Saneugenio y Escontrela (2000) el profesor es un investigador que promueve la

mejora, encaminándola a la transformación y reconstrucción de la realidad en la que se halla inserto (Pérez Gómez, 1992).

La estrategia que se sigue para alcanzar los objetivos y mejorar tanto las prácticas tutoriales como las relaciones entre docentes corresponde a un proceso formativo en el que el docente reflexiona sobre su práctica y establece relaciones de colaboración con otros.

La reflexión que se propone debe ser constructiva y crítica para favorecer en general la mejora de la entidad y en particular la práctica docente, para lo cual se requiere promover la interacción, la comunicación y el intercambio de experiencias entre los docentes (Imbernón, 1994), ya que esto favorece el desarrollo del profesorado trascendiendo la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros (Lieberman y Miller en Hargreaves, 2003), es por eso que el proceso formativo además de considerar la reflexión promueve un aprendizaje colaborativo.

Durante la intervención se desarrollan ciclos reflexivos que se componen de las etapas:

1. **Concepciones previas:** Se refiere a las representaciones, experiencias y conocimientos que se tienen en el primer acercamiento con el contenido, es decir, se activan los esquemas que se relacionan con el tema a tratar.
2. **Revisión de contenidos:** Se formalizan los nuevos contenidos y conceptos.
3. **Problematización:** Es una fase de cuestionamiento acerca de las ideas previas y los nuevos conocimientos.
4. **Re-estructuración:** Es la fase en la que se crean estructuras de conocimiento, esto es, la relación que se establece entre los conocimientos nuevos y los anteriores, además se concientiza acerca de aspectos a mejorar y se plantean alternativas de cambio.

5. Aplicación: Se llevan a la práctica las alternativas propuestas en la fase anterior, se observan y evalúan los resultados obtenidos.

Es así que el programa de intervención está diseñado para promover la reflexión en los docentes acerca de su propia práctica siguiendo los ciclos que proponen J. Gómez e Insausti (2004).

Retomando el modelo crítico de la intervención, en este se define la formación y el aprendizaje como una producción activa enfatizando el proceso, por lo que la evaluación se plantea en términos de cualidades intrínsecas que permanecen ajenas a la estandarización, y abiertas a la descripción, de tal forma que las áreas sobre las que se plantea la intervención se abordan a través de la revisión de temáticas directrices, lo que permite partir de un paradigma centrado en el aprendizaje que promueve la construcción de conocimientos, esto requiere organizar intercambios culturales y sociales que fomenten una cultura colaborativa con el objetivo de promover 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.

Esta cultura de colaboración entre docentes, de acuerdo con Hargreaves (2003) lleva al establecimiento de relaciones que tienden a ser espontáneas aunque en un inicio pueden implicar un sentido artificial que poco a poco disminuirá al concretarse la creación de una comunidad docente; así las relaciones están orientadas al desarrollo de iniciativas propias y otras externas o impuestas pues generalmente no existe un horario fijo para la colaboración ya que pueden darse encuentros informales e imprevistos.

Desde esta perspectiva se plantea fomentar una cultura de colaboración a través de un proceso formativo que se basa en el aprendizaje colaborativo partiendo del constructivismo social

desarrollado por Vygotsky, en el que se concibe al ser humano como un sujeto social, que a través de la interacción con otros produce conocimiento, (Carretero, 1997), esto en un inicio es a nivel social y posteriormente a nivel individual (Barraza, 2002) de manera que desde esta postura teórica el aprendizaje es una actividad social que se desarrolla en contextos de colaboración e intercambio, en donde se promueve la participación para la construcción del conocimiento, el sentido de pertenencia, aceptación y apoyo (Johnson y Johnson, 1987, citado por Ovejero, 1990 en Pujolàs, 2002, p.3) a través de la estructuración de las relaciones.

Desde esta postura el aprendizaje colaborativo plantea una estrategia para que el docente mejore sus prácticas de enseñanza y tutoría desarrollando con ello una educación inclusiva, la cual se considera un proceso que busca fortalecer al sistema educativo para atender a la diversidad de las personas, puesto que se reconoce su derecho a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2008).

En términos generales, la inclusión se puede considerar como una “filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias... a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común” (Moriña, 2004. p.35), es decir, la inclusión es un proceso interminable que busca mejorar y transformar las prácticas educativas, para que todas las personas accedan a una educación ordinaria, en donde la diversidad se valore y las diferencias sean consideradas naturales y vistas como recursos que enriquecen el intercambio cultural y social para lograr el aprendizaje.

Definición de términos básicos. En este apartado se presenta la definición de los conceptos más relevantes de este proyecto:

- Aprendizaje colaborativo: Es una metodología activa que promueve la construcción de conocimientos que se producen por consenso a través de la realización de actividades en grupo en donde todos participan y se comprometen para lograr los objetivos señalados (Barkley, Cross y Major, 2007)
- Colaboración: La colaboración implica que todos los miembros de un determinado grupo participen y se comprometan activamente a trabajar para alcanzar los objetivos planteados (Barkley et al. 2007).
- Diversidad: Es definido por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) como variedad, desemejanza y diferencia. Para Moriña (2004) se trata de una vertiente individual que alude a los rasgos propios de cada persona, en donde cada uno es un ser único e irreplicable.
- Educación inclusiva: Para Stainback (2001 en Pujolàs, 2004) es un proceso por el que se ofrece a todas las personas, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de asistir a clases ordinarias y aprender de los compañeros y junto con ellos en el aula.
- Escuela inclusiva: Es un centro educativo que acepta y válida la diversidad, que acoge a todo el alumnado legitimando el valor y derecho humano a ser diferentes (López Melero, 2004)
- Inclusión: De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2001), se define inclusión como la acción de poner algo o a alguien dentro de otra cosa o de sus límites, sin embargo, esto en el campo de lo social y lo educativo se interpreta como el involucramiento y la pertenencia.

- Investigación acción: Es un proyecto de acción formado por estrategias vinculadas a las necesidades del profesorado, es un proceso cíclico, flexible e interactivo entre la acción y la reflexión (Rodríguez, et al. 2011).

Proyecto de intervención

El proyecto de intervención *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos* forma parte a su vez de un amplio proyecto denominado *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración*; de tal forma que su diseño representa un trabajo colaborativo de carácter holista que busca mejorar diferentes áreas detectadas como necesidades en la ECI: tutoría, prácticas docentes, colaboración e inclusión; todo esto en el margen de un solo proyecto cuyo diseño responde a un modelo de intervención crítico que emplea estrategias metodológicas de la investigación acción (Rodríguez, et al. 2011).

La intervención consiste en un curso de formación en el que se busca mejorar la práctica del docente-tutor a partir de la reflexión que realice de sus propias experiencias y de las conclusiones y construcciones que se generen dentro de las actividades colaborativas, así esta metodología se plantea como contenido y estrategia didáctica; también se promueve la reflexión sobre la práctica por lo que el curso establece ciclos de reflexión en cada temática, los cuales se componen de diversas fases: conocimientos previos, introducción de nuevos conceptos, problematización, reestructuración y aplicación, todas estas han sido consideradas en el diseño de cada sesión y temática.

El plan de intervención contempla el desarrollo de sesiones grupales e individuales. Al final de cada reunión grupal se solicitará a los docentes llenar el formato *plan de mejora individual* en el que deberán identificar áreas que requieren trabajar y proponer acciones para mejorarlas, posteriormente deberán compartir su experiencia a través de una entrevista en la que

presentarán evidencias de las acciones realizadas para mejorar su práctica, estas evidencias pueden ser: diario de campo, análisis de fragmentos de video, grabaciones de voz, foto narrativa, reportes de observación, etc. lo relevante de estas actividades será la reflexión que realice el docente acerca de la aplicación de su plan de mejora.

Se tendrá una sesión grupal y dos individuales al mes durante un período de seis meses. Las reuniones mensuales corresponden a la revisión de contenidos, sin embargo, cabe aclarar que al proponer un modelo crítico, la formación debe corresponder con dicho modelo, por lo que se ha desarrollado un programa que se caracteriza por ser flexible a las necesidades, dudas y situaciones que surjan durante el proceso, es por eso que el programa propone contenidos que se desarrollan como temáticas directrices y la evaluación que se propone es de carácter formativo.

Objetivo general. Fomentar un aprendizaje colaborativo entre los docentes de la ECI de la UASLP que les permita analizar, compartir y mejorar su práctica, además de sensibilizar y promover la inclusión y atención a la diversidad.

Objetivos específicos.

- Fomentar un aprendizaje colaborativo entre docentes para la mejora de su práctica a través de la formación desde un modelo reflexivo y colaborativo.
- Promover el conocimiento de los principios teóricos y metodológicos del aprendizaje colaborativo.
- Sensibilizar al docente respecto a la inclusión y atención a la diversidad.
- Promover el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Fortalecer el desarrollo y mejora de las prácticas docentes.

Análisis de factores restrictivos y motores del proyecto. Con el propósito de dar solución a posibles situaciones problemáticas o limitantes para el desarrollo del proyecto se

considera preciso identificar los factores que favorecerían o dificultarían la implementación.

Entre los factores restrictivos se encuentran:

- Tiempo. Este factor se considera restrictivo debido a las responsabilidades que tienen los docentes de tiempo completo ya que deben cumplir con las funciones del perfil PROMEP: investigación, docencia, gestión y tutoría, por lo que frecuentemente tienen una agenda saturada y una carga de trabajo que dificulta su asistencia a eventos como cursos de formación.
- Disposición para participar en el proyecto: Aunque el proyecto ha sido elaborado a partir de las necesidades identificadas en el diagnóstico situacional, se toma en cuenta que la intervención se diseñó y planificó por personas externas a la ECI, lo cual aunado a las características de personalidad de cada docente puede generar desinterés y por consiguiente una mínima participación.
- Resistencia a la innovación: Todo proyecto de intervención tiene como propósito generar cambios y mejoras, sin embargo, promover la mejora de las prácticas de tutoría y fomentar la colaboración entre docentes requiere nuevos conocimientos teóricos y metodológicos, lo cual puede ser visto como amenazante y desconocido.

También se han revisado los factores motores del proyecto:

- Formación docente: Una de las necesidades que se identificaron en el diagnóstico fue la formación de los docentes por lo que la intervención implica en sí misma un proceso formativo.
- Interés por la tutoría: La ECI cuenta con su propio departamento de tutoría, en donde han mostrado interés por mejorar los servicios y las acciones tutoriales, esto implica brindar formación a los docentes en esta área.

- **Diversidad en el alumnado:** En la ECI como en todas las instituciones educativas existe diversidad en los alumnos, sin embargo, la homogeneización de las clases atenta contra su formación ya que se generan barreras a la participación y al aprendizaje, por lo que se requiere fomentar una cultura inclusiva en la que los docentes mejoren sus prácticas aprovechando la diversidad como un recurso, con este proceso formativo se busca proporcionar elementos para trabajar con la diversidad.
- **Carácter holista de la intervención:** Al conjuntar dos proyectos en uno se favorece incidir en la mejora de diferentes aspectos puesto que se comparten responsabilidades y esfuerzos además de que se plantean acciones que cumplen diversos objetivos en un mismo tiempo y espacio.

Justificación. La sociedad actual está siendo influida por la posmodernidad, la globalización y el surgimiento de las sociedades de la información, todo esto ha generado diversos cambios, entre los que se señala a favor el acceso a la información, el intercambio cultural, el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, etc. sin embargo, también se observa una sociedad materializada, en donde las relaciones se cosifican y el valor de las personas reside en el poder adquisitivo que tienen; todo esto llevó a la generación de comportamientos individualistas, además del aislamiento y desinterés (Robledo, 2008).

Asimismo la modernidad ha permitido conocer lo que es capaz de hacer el hombre, la barbarie se convirtió en una realidad natural, la ciencia se volvió amenazante; y aun cuando en la actualidad se califican de inhumanos los actos destructivos, debemos reconocer que el imperante poder económico, político y social que hacen funcionar al mundo atentan contra la humanidad, pues su desarrollo implica para las naciones y personas en desventaja quedar al margen de los beneficios económicos, políticos, sociales y educativos, es decir, aquella persona que no tiene

poder adquisitivo, que no produce o que no cumple con los parámetros de normalidad es objeto de exclusión.

Esta problemática también se percibe en las escuelas, mismas que buscan homogenizar la enseñanza, excluyendo así a todos aquellos estudiantes que no se consideran normales o iguales en capacidades como la mayoría y que se encuentran en situación de desventaja, es por este motivo que en la Conferencia Internacional de Educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2008) se planteó promover una educación inclusiva con la que se favorecería la erradicación de la pobreza y el desarrollo de la justicia social.

Esta educación inclusiva exige enseñar a convivir y colaborar además de desarrollar formas de enseñanza que respondan a la diversidad; esto requiere formar al docente para que promueva el desarrollo integral del alumno desde un paradigma centrado en el aprendizaje, por lo que alcanzar los propósitos educativos y lograr la calidad demanda promover una cultura basada en la colaboración entre docentes (Romo, A. 2011), misma que cobra importancia al proveer facilidades para implementar innovaciones en el centro educativo además de que se genera un aprendizaje a nivel institucional.

Es por esta razón que el proyecto abarca tres temáticas principales: la tutoría, la colaboración entre docentes y la inclusión.

Plan de acción

El plan de acción parte de un modelo de intervención crítico en el que se emplean estrategias metodológicas de la investigación acción. La intervención consiste en un proceso formativo para docentes-tutores, en el que se contemplan diversas actividades como: reuniones grupales, individuales, aplicación de planes de mejora, etc. El curso está estructurado en seis

sesiones grupales y 10 individuales, además se consideran 12 horas prácticas para las actividades a realizar como parte del *plan de mejora individual*.

El programa de las sesiones grupales contempla tres bloques que se organizan en dos unidades temáticas cada uno, pero la revisión de contenidos tiene un carácter flexible, por lo que se establecen temáticas directrices que guían el desarrollo de las sesiones, esto para tomar en cuenta las dudas e intereses que surjan durante el proceso. Las temáticas a revisar en los bloques son:

- Bloque 1: Docencia: colaborar para resolver problemáticas
- Bloque 2: Inclusión y atención a la diversidad
- Bloque 3: Mejorar la práctica docente

Durante las sesiones grupales se seguirá el ciclo reflexivo y actividades de aprendizaje colaborativo. Al término de cada sesión los docentes tutores deberán contestar el formato *plan de mejora individual* en el que a partir de su experiencia y de las reflexiones que se generen en el trabajo grupal, identificarán aquellas áreas que requieran mejorarse, asimismo plantearán alternativas que les permitan mejorar esa área y registrarán las acciones y resultados obtenidos presentando evidencias en la modalidad de su preferencia, las cuales deberán estar acompañadas de una reflexión acerca de su proceso.

Para las sesiones individuales se contempla la realización de una entrevista semiestructurada cuyo objetivo es tener un acercamiento con los docentes que permita conocer su proceso e identificar los intereses y necesidades así como los avances o dificultades que enfrentan, esto para contrarrestarlas y brindar un acompañamiento y una adecuada retroalimentación al trabajo docente.

A continuación se presenta el diseño general del plan de acción para las reuniones grupales:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
Facultad de Psicología
Instituto de Investigación y Posgrado
Maestría en Psicología
 Programa de actividades



Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración

Bloque 1 Docencia: colaborar para resolver problemáticas.		Unidad I	Temática Directriz: Concepciones de la práctica docente.		
Intención: Que el profesor analice y comparta sus concepciones acerca de su la docencia y describa su función en el marco de la actual sociedad.					
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
Presentación	Bienvenida	El refrán	-Cintas con fragmentos de refranes	15 min.	
Concepciones práctica docente	1. Reflexión en colaboración sobre las concepciones de la práctica docente	Piensa, forma una terna y comenta	-Hojas de máquina -Lápices	15 min.	Compartir con el grupo las concepciones y experiencias de la práctica docente
	2. Exposición del coordinador (Docencia y modelos de tutoría)	Exposición de lectura	-Lectura: Navales, M., Pérez, C. y Bezies, P. (s.f.). La tutoría en las sociedades del conocimiento.	10 min.	Comentarios y resolución de dudas
	3. Contrastación grupal de contenido teórico y experiencias personales.	Dinámica de agrupamiento: Las figuras	-Bolígrafos -Pliegos de papel bond -Marcadores -Cinta adhesiva	20 min.	Exposición grupal de los aspectos contrastados y nuevas concepciones
Docencia en la modernidad	1. Análisis de experiencias sobre el papel del docente en la diversidad.	Método de libre constitución de grupos.	-----	15 min.	Compartir experiencias docentes

	2.Análisis grupal de nuevos significados sobre un tutor en la posmodernidad a través de lectura y exposición en equipos.	Método aleatorio de constitución de grupos. Revisión del material en equipo.	Lectura: La tutoría en las sociedades del conocimiento.	20 min.	Presentación de nuevos significados
	3.Examinar las percepciones grupales sobre el papel del docente en la posmodernidad y relación con el nuevo contenido teórico expuesto.	Brainstorming	-----	15 min.	Discusión de la lectura
	4.Identificación individual de las condiciones que limitan y dan forma a la propia práctica. Diseño de acciones para mejorar la práctica.	Autodetección de ámbitos de mejora	Formatos <i>Plan de mejora individual.</i>	15 min.	Llenado del plan y posterior implementación de las acciones diseñadas.

Bloque 1	Docencia: colaborar para resolver problemáticas.	Unidad II	Temática Directriz: Habilidades del docente y colaboración para resolver conflictos.		
Intención: Que el profesor identifique y potencie sus habilidades como tutor y que analice los elementos que favorecen la resolución de conflictos a través de la colaboración.					
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
Habilidades del docente	1. Indagación grupal sobre las habilidades docentes desde la experiencia del profesor.	Revisión de fragmentos de video	-Bolígrafos -Hojas de máquina	15 min.	Identificación grupal de las habilidades docentes
	2. Análisis grupal de lectura.	Dinámica <i>Grupos de cuchicheo</i>	-Lectura: Arnaiz e Isús (1995). Actitudes básicas del tutor. En: La tutoría, organización y tareas. Barcelona: Graó.	15 min.	Presentación de las habilidades encontradas en la lectura
	3. Identificación de las propias habilidades docentes.	Lista de cualidades	-Hojas de máquina -Marcadores -Cinta adhesiva	20 min.	Comentarios acerca de las habilidades y cualidades identificadas
Colaboración en la resolución de conflictos	1. Concientización de la actividad docente a través de compartir experiencias.	Trabajo en grupos esporádicos.	-Cartulina de colores -Cinta adhesiva -Marcadores	20 min.	Compartir experiencias docentes.
	2. Exposición de las facilitadoras sobre la práctica docente y la resolución de conflictos	Exposición oral	-Proyector -PC	10 min.	
	3. Presentación de experiencias, identificación de dificultades y propuestas de solución	Análisis de caso, Dinámica: <i>Las estrellas</i>	-Tarjetas de cartulina -Marcadores -Cinta adhesiva	20 min.	Redacción de preocupaciones y propuestas.
	4. Búsqueda individual por parte de los docentes de aspectos de su práctica susceptibles de mejora.	Autodetección de ámbitos de mejora	Formatos <i>plan de mejora individual</i>	15 min.	Llenado del plan y posterior implementación de las acciones diseñadas.

Bloque 2 Atención a la diversidad		Unidad I	Temática Directriz: Diversidad e inclusión		
Intención: Que el docente conozca los principios teóricos y metodológicos de la inclusión educativa y que considere a la diversidad como elemento inherente a su práctica.					
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
Diversidad e inclusión	1. Sensibilización hacia la diversidad. Los docentes revisarán de forma grupal las ideas y experiencias que tienen en relación a la diversidad y expresarán oralmente sus conclusiones.	Dinámica grupal: <i>El grafiti</i> -Sesión de preguntas reflexivas en grupo.	-Papel bond -Marcadores -Cinta adhesiva	45 min.	Presentación de ilustraciones y explicación del concepto de diversidad
	2. El facilitador presentará una breve exposición en la que se revisará la definición y los principios básicos de la educación inclusiva.	Exposición oral Trabajo colaborativo	-PC -Proyector	20 min.	
	3. Los docentes analizarán prácticas educativas de inclusión en su centro, identificarán las barreras al aprendizaje así como los aspectos que promueven la inclusión.	Trabajo colaborativo en asamblea	-----	30 min.	Explicaciones, experiencias y presentación de dudas acerca de la diversidad.
	4. El docente realizará individualmente el plan de mejora en el que establezca los aspectos a perfeccionar en su práctica.	Autodetección de ámbitos de mejora	-Formatos <i>Plan de mejora individual</i>	20 min.	Llenado del plan y desarrollo de acciones propuestas.

Intención: Que el docente examine las características de un aula inclusiva y promueva la inclusión a través de su práctica y el aprendizaje colaborativo.

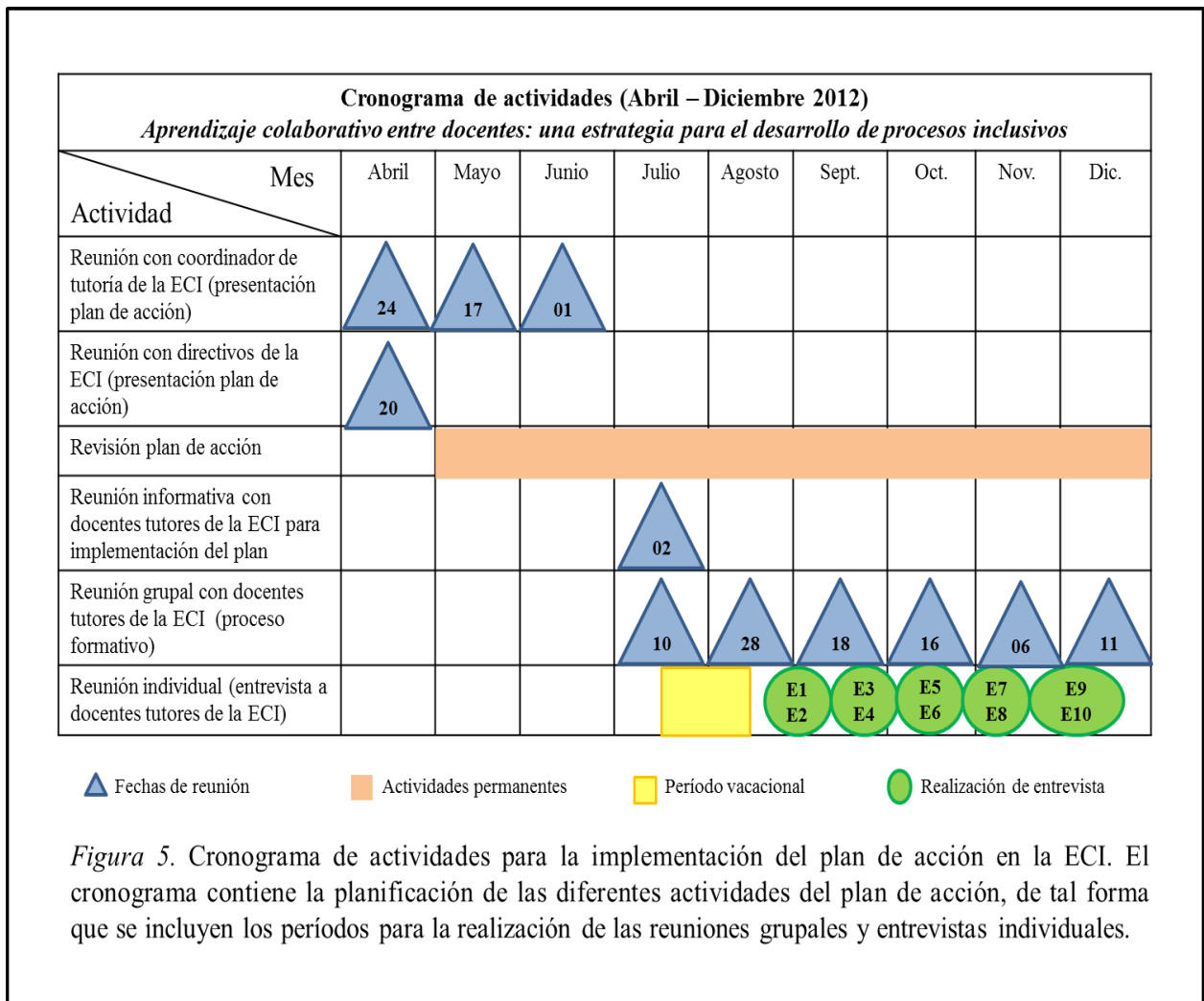
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
Aulas inclusivas “La diversidad en el aula”	1. Indagación de acciones realizadas para favorecer el desarrollo de un aula inclusiva. -En díadas compartirán experiencias con el <i>Plan de mejora individual</i> .	Composición de grupos de trabajo aleatorios a través de: Refranes y colores.	-Hojas de máquina -Bolígrafos	20 min.	Presentación de las experiencias.
	2. Presentación de experiencias de atención a la diversidad. Pregunta orientadora: ¿cómo consideraron atender la diversidad en sus planes?	Reflexión en asamblea.	-Marcadores -Pizarrón	15 min.	Presentación de planes de mejora individual y aportaciones en el grupo.
	3. Revisión de estrategias para atender a la diversidad. - Tutoría integrada. - Aprendizaje colaborativo.	Exposición de las facilitadoras	-Proyector -PC	30 min.	
	4. Los docentes seleccionarán en el grupo de trabajo un caso en el que se refleje una situación de diversidad (funcional, cultural, sexual, etc.) y diseñarán una actividad para trabajar algún contenido y favorecer la inclusión en el aula.	Trabajo colaborativo: <i>Pasa el problema</i> Exposición grupal Brainstorming	-Bolígrafos -Hojas de máquina	50 min.	Diseño y presentación de actividad de enseñanza-aprendizaje con los principios de la educación inclusiva.
	5. El docente identificará individualmente aspectos a mejorar en su práctica.	Autodetección de ámbitos de mejora	-Formato <i>Plan de mejora individual</i>	20 min.	Llenado del Plan y puesta en práctica de las acciones propuestas.

Bloque 3 Mejorar la práctica docente		Unidad I	Temática Directriz: Práctica docente y aula		
Intención: Que el docente reconozca los recursos generales con los que cuenta para desarrollar su práctica de enseñanza en el aula.					
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
	Bienvenida 1.Revisión de <i>Plan de mejora individual</i> .	Trabajo en asamblea	-----	20 min.	Presentación de experiencias con la implementación del Plan de mejora.
Tutoría para la diversidad en el aula	2. El docente compartirá experiencias de su vida como estudiante.	Trabajo en asamblea	-----	30 min.	Presentación de experiencias previas.
	3. Análisis de las experiencias, identificación de situaciones de exclusión y prácticas de atención a la diversidad.	Exposición de las facilitadoras	-Hojas de máquina	20 min.	Participación activa
	4. Los docentes redactarán de forma individual y anónima una práctica en donde tuvieron dificultades para atender a la diversidad.	Redacción de situaciones problemáticas	-Hojas de máquina -Bolígrafos	15 min.	Descripción escrita de una práctica docente
	5. Resolución colaborativa de conflictos. Se repartirán los escritos y cada docente deberá hacer una propuesta de solución.	Pasa el problema	-Hojas de máquina -Bolígrafos	20 min.	Exposición de propuestas.
	6. Los docentes señalarán en un registro de aspectos a mejorar aquellas áreas que durante la sesión identificó requieren trabajarse.	Autodetección de ámbitos de mejora	-Formato <i>Plan de mejora individual</i>	15 min.	Llenado del plan e implementación de la propuesta realizada.

Bloque 3 Mejorar la práctica docente		Unidad II	Temática Directriz: Continuidad del proceso		
Intención: Fortalecer la mejora de la práctica docente y promover la construcción conjunta de un proyecto común.					
Temática	Actividad	Técnicas y Dinámicas	Materiales	Tiempo	Evidencias aprendizaje
Logros y retos	1. Presentación en grupos de las acciones realizadas en los <i>Planes de mejora individual</i> . -Identificación de los ámbitos atendidos en tutoría.	Conformación de grupos a través de la técnica de rejilla.	-Fotocopia de ámbitos de tutoría para cada integrante	20 min.	Llenado del cuadro de ámbitos de tutoría atendidos.
	2. Realizar un concentrado con todas las áreas mencionadas en los planes de mejora que fueron atendidas en tutoría.	Trabajo colaborativo en grupos esporádicos.	-Papel bond -Marcadores -Cinta adhesiva	10 min.	Elaboración de concentrado de áreas atendidas.
	3. Identificar nuevas áreas de mejora.	Lluvia de ideas	-Papel bond -Marcadores -Cinta adhesiva	15 min.	Presentación de las áreas identificadas
	4. Análisis de los avances y necesidades identificadas.	Asamblea. Resolución colaborativa de conflictos.	-Marcadores -Pizarrón	20 min.	Aportaciones y propuestas de solución
	5. Sistematización de las propuestas de solución. -Redacción de objetivos. -Planteamiento de acciones -Evaluación	Asamblea. Lluvia de ideas	-Hojas de máquina -Bolígrafo -Pizarrón -Marcadores	15 min.	Participación activa.
Evaluación del proyecto	6. Evaluación	Selecciona una tarjeta y responde	-Tarjetas con preguntas para evaluar el proceso	20 min.	Respuesta a las preguntas
	7. Cierre -Agradecimientos				

Cronograma de actividades

La sistematización de la intervención implica integrar dentro del proyecto un apartado que contenga la organización de tiempos y actividades a realizar. En el caso de la ECI se estipuló una calendarización (ver figura 5) que abarca el proceso de implementación del plan de acción en un período que comprende desde el mes de abril 2012 con la presentación del proyecto a los responsables de la entidad, también se planificó que la implementación finalice en el mes de diciembre del mismo año. Durante este período se realizarán diversas actividades, algunas de carácter permanente como es la revisión del plan de acción debido a que éste será valorado continuamente para hacer las modificaciones necesarias que respondan a las necesidades que surjan en el proceso.



Recursos

Para la implementación del plan de acción se requieren recursos de diferente tipo:

- Recursos humanos: Coordinadores y facilitadoras del proyecto de intervención, integrantes del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), directivos y docentes de la ECI.
- Recursos físicos: Para el desarrollo de las sesiones grupales se requiere un aula con capacidad para 20 personas. El aula deberá estar equipada con cañón y equipo de cómputo, además de contar con mesas de trabajo; también se necesitará un cubículo o espacio para realizar las sesiones individuales.
- Recursos materiales: Grabadora de voz, cámara fotográfica, papelería (libretas de notas, hojas de máquina, papel bond, marcadores, bolígrafos, lápices, cinta adhesiva, fotocopias, etc.).

Conclusiones del diseño del plan de acción

La elaboración del programa de intervención para la ECI *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos* supone el desarrollo de varias fases; primeramente el contacto con las entidades que conforman el campus oriente de la UASLP para obtener la autorización de realizar el diagnóstico situacional. Posteriormente el análisis de datos llevó a seleccionar la entidad en la que se continuaría el proceso.

Una vez que se seleccionó la ECI, se pasó a detallar la situación objeto de intervención para diseñar una propuesta que aborde las necesidades identificadas: tutoría, prácticas docentes, colaboración e inclusión; esto permitió desarrollar un proyecto de mayor alcance *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración* que conjunta objetivos de dos proyectos individuales, de tal forma que la propuesta de intervención goza de un carácter holista para

atender diversas necesidades de la ECI lo cual implica que se aprovechan recursos materiales y humanos además de un considerable ahorro de tiempo.

La experiencia de conjuntar dos proyectos permitió vivenciar el aprendizaje colaborativo, debido a que esto implicó realizar propuestas y lograr el consenso, asimismo se realizaron constantes revisiones y modificaciones a los contenidos y actividades a través de procesos reflexivos lo que propicio someter a evaluación el programa para comprobar su congruencia con el modelo teórico del que parte la intervención.

En cuanto al proceso de diseño del proyecto de intervención se tuvieron reuniones con la Coordinadora de Tutoría de la ECI para darle a conocer aspectos generales del programa y concertar citas con los directivos y docentes para la presentación del mismo.

La construcción de esta propuesta de intervención exigió desarrollar conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos que permitieron para planificar el cambio o mejora que desea lograrse a través de la sistematización de acciones que correspondan con el modelo teórico de la intervención, dotando de congruencia y validez el trabajo con la ECI.

CAPÍTULO TRES

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

En este capítulo se describe el proceso de implementación del plan de acción en la ECI, esta fase se describe como un trabajo de campo sistemático y organizado en el que se interviene sobre la situación problemática identificada durante el diagnóstico para lograr la mejora, cambio o transformación.

El proyecto de intervención consistió en un proceso formativo que tuvo lugar con los docentes-tutores de la ECI para atender las situaciones detectadas en el diagnóstico: fomentar la colaboración entre docentes, promover la mejora de las prácticas docentes y fomentar el desarrollo de la educación inclusiva.

El proceso formativo se desarrolló en siete reuniones grupales también denominadas de trabajo colaborativo y nueve entrevistas semiestructuradas que permitieron conocer el proceso de los docentes y evaluar el logro de los objetivos planteados.

En cuanto al diseño, éste respondió a un modelo crítico-práctico (Esteve, 2004; J. Gómez e Insausti, 2004 y Brockbank y McGill, 2008) que promueve la reflexión e indagación, y se caracteriza por ser flexible a las necesidades que surgen del contexto además de que mantiene un diálogo entre la teoría y la práctica. Al ser un modelo flexible se advierte que la planificación de la acción no es rígida, aunque sí sistematizada, de manera que se establecieron temáticas directrices que guiaron el proceso, pero que pueden ser modificadas o ampliadas de acuerdo a la información que surge de la intervención y que denota otros aspectos a revisar.

Además del modelo crítico, se retomó la metodología del aprendizaje colaborativo, está se desarrolló como parte de las actividades realizadas con los docentes durante el proceso formativo

para fortalecer la colaboración además de presentar una estrategia didáctica. Otro elemento de la intervención es la elaboración del *plan de mejora individual* y el ciclo reflexivo que se desarrolla en las sesiones formativas.

Estrategias de implementación

Una vez avanzada la fase de diseño del plan de intervención se concertó una cita con la responsable del Departamento de Tutoría de la ECI quien fue elemento clave para el desarrollo del proyecto debido a su gestión ante el personal directivo ya que el proyecto se adscribió a este departamento; de manera que se tuvo diversas reuniones con ella para presentar los resultados del diagnóstico y las características del plan de intervención además de acordar fechas de presentación a los directivos, así el 25 de abril se les dio a conocer el plan de acción en una reunión en la que manifestaron interés por el proyecto, sin embargo, este debía ser aprobado por la Dirección de la institución.

Para la exposición de la propuesta se presentaron los objetivos generales y específicos del plan así como la metodología a seguir, las ventajas del proyecto y los beneficios que implicaría para los docentes que asistieran, finalmente se abrió un espacio para dudas y sugerencias respecto al plan de acción.

Posteriormente se tuvo otras reuniones con la Coordinadora de Tutoría para informar acerca de la aprobación para implementar el plan de acción, lo que llevo a la programación de fechas para las sesiones grupales y a la organización para la presentación del proyecto a los docentes-tutores en la que se extendería la invitación a participar y se hablaría acerca de las características del proceso de intervención.

Estrategias para lograr el involucramiento. Lo que se realizó para lograr el involucramiento fue mantener una estrecha comunicación con la Coordinadora de Tutoría para informar los avances, las actividades a realizar, acordar fechas y revisar detalles.

En cuanto al involucramiento de los docentes se planteó generar un ambiente de confianza y empatía, planear las sesiones a partir de las necesidades e intereses identificados, presentar materiales significativos, mantener constante comunicación, proporcionar retroalimentación del trabajo realizado y de los avances, brindar un acompañamiento durante el proceso formativo y flexibilizar las actividades y el desarrollo del plan de mejora individual.

Estrategias empleadas para vencer las resistencias. Las principales resistencias identificadas fueron: el tiempo, la disposición para participar en el proceso y la resistencia a la innovación. Al analizar estas resistencias se plantearon algunas acciones para disminuirlas y facilitar el trabajo.

Entre las propuestas relacionadas al factor tiempo se optó por calendarizar anticipadamente las sesiones y distribuir las actividades, pues el curso tiene duración de 30 horas, por lo que éstas se reparten en sesiones grupales (50%), individuales (10%) y desarrollo e implementación de los planes de mejora individual (40%) esto con el fin de facilitar la participación de los docentes evitando que su carga de trabajo se vea afectada.

Referente a la disposición para participar en el proyecto se negoció otorgar a los docentes una constancia con valor curricular de 30 horas, la cual fue expedida por el Instituto de Ciencias Educativas (ICE); además en virtud de promover la participación se diseñaron sesiones con contenidos muy generales y actividades prácticas que les permitieron compartir sus experiencias.

En cuanto a la resistencia a la innovación se planteó propiciar ambientes de aprendizaje que generaran empatía con los docentes y promovieran la colaboración y reflexión, además se

realizaron revisiones periódicas que sirvieron para modificar el proyecto y ajustarlos a las necesidades de los docentes.

Implementación del plan de acción

En el proceso asistieron de forma constante ocho docentes, sin embargo, en las reuniones también se contó con la presencia de otros docentes-tutores que asistieron cuando menos a una reunión grupal de tal forma que tenían conocimiento del trabajo que se realizó.

La implementación aunque se tenía planeada de abril a diciembre del 2012, abarcó el período de abril del 2012 a marzo del 2013, esto por petición de la institución, de tal forma que la implementación puede contabilizarse en la realización de siete reuniones grupales de las cuales seis se enfocaron en la revisión de temáticas directrices acerca de la práctica docente, la tutoría, el aprendizaje colaborativo, inclusión y atención a la diversidad. Sin embargo por solicitud de la institución y debido a la interrupción de la implementación del plan a causa del período vacacional se agregó una sesión grupal para retomar el proceso de intervención y proporcionar información a los docentes para iniciar un nuevo semestre, esto implicó presentar el proyecto a los docentes que no habían asistido a las reuniones de los cuales algunos se integraban por primera vez para desempeñar formalmente la tutoría.

Durante estas sesiones se desarrollaron diversas actividades de aprendizaje colaborativo como *pasa el problema; piensa, forma una tercia y comenta; el grafiti, la rejilla, las estrellas, resolución colaborativa de conflictos, lluvia de ideas*, etc. además el trabajo en grupo se organizó en diferentes modalidades, de manera que en ocasiones se trabajó por binas, tercias o grupos esporádicos conformados aleatoriamente por cuatro docentes y también se recurrió a la puesta en común en asamblea.

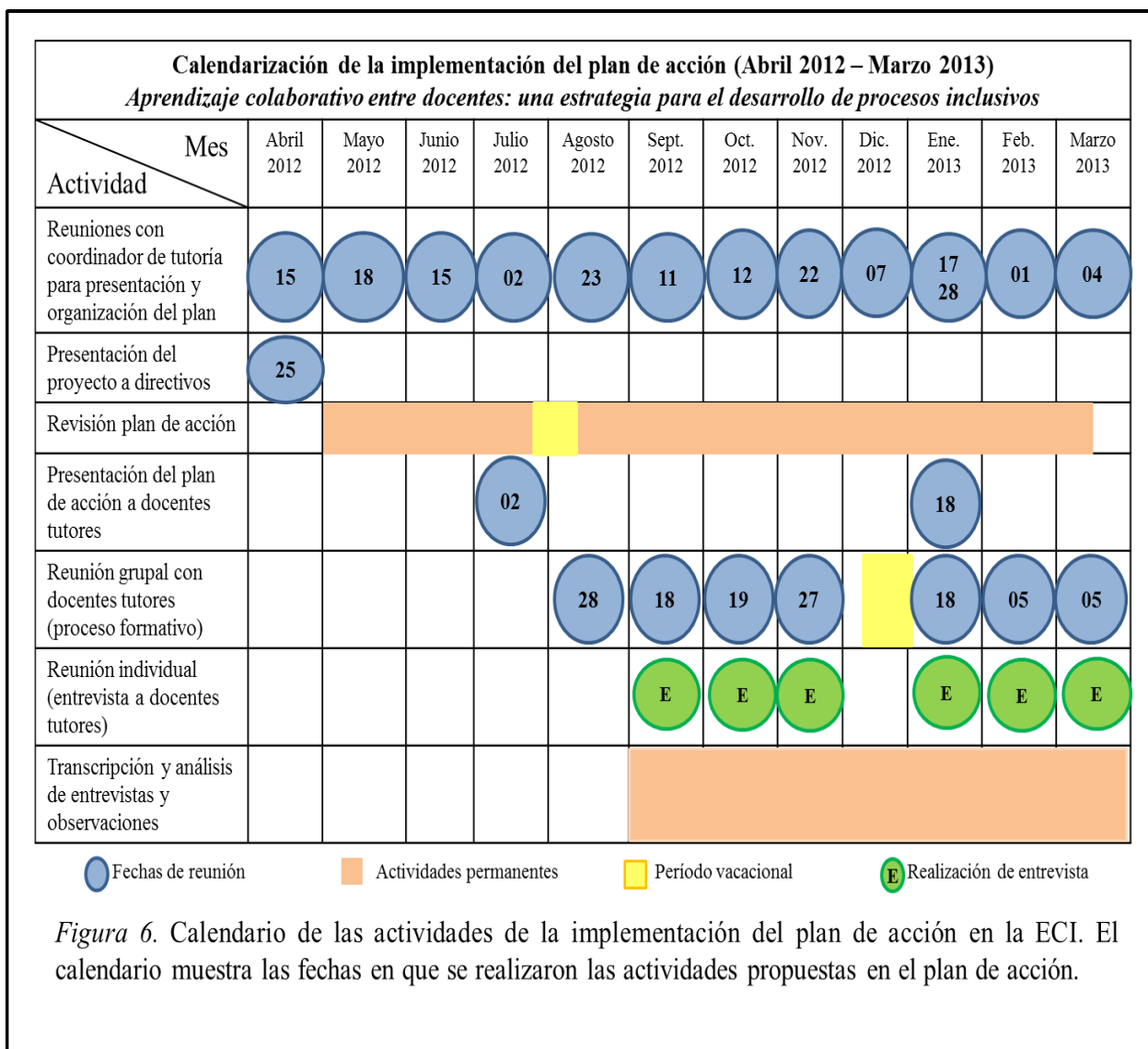
Otro elemento de suma importancia en las sesiones grupales fue el ciclo reflexivo que tiene cinco fases, cada una con sus propias características y cuyo desarrollo se describe:

- Conocimientos previos: Al inicio se recuperaron a través de diversas actividades los conocimientos y experiencias que tenía el docente respecto a la temática que se revisaría.
- Revisión de contenidos: Se realizaron breves exposiciones, revisión de videos, lecturas, etc. para conocer los elementos teóricos de la temática.
- Problematización: 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.

En cuanto al *plan de mejora individual* los docentes lo llenaban al término de las reuniones grupales. Estos planes consistían en un sencillo formato en el que cada docente identificaba un aspecto de su práctica que requería mejorar; enseguida proponía acciones para atender ese aspecto y las llevaba a cabo para finalmente describir el proceso, los logros y las limitaciones en una entrevista que se realizaba y que permitía a las facilitadoras conocer directamente las experiencias de los docentes, además de identificar las dudas que surgían de la aplicación del plan.

Cronograma de actividades

Las actividades del plan de acción tuvieron que reorganizarse en cuanto a tiempos de realización principalmente las fechas previstas para las reuniones grupales e individuales, de tal forma que se desarrolló una nueva calendarización (ver figura 6).



Conclusiones de la implementación de la intervención

Las entrevistas al igual que las observaciones de las reuniones grupales proporcionaron información para evaluar y mejorar el proceso, de manera que a partir de los datos obtenidos se realizaron algunas modificaciones para atender a las necesidades formativas que surgían, sin embargo esto no representó problema alguno ya que el diseño del plan se caracterizó por ser flexible ante estos cambios.

Entre los cambios realizados destaca el lugar de reunión para las sesiones grupales, pues la primera reunión se realizó en la sala de juntas de maestros, un lugar con poco espacio que

dificultaba la movilidad de los docentes para realizar las actividades, de manera que la segunda reunión se llevó a cabo en un amplio laboratorio en donde la distribución de las mesas y los pasillos estrechos dificultaban el paso, lo que a su vez limitó el contacto y comunicación con los grupos de trabajo. A partir de la tercera hasta la séptima reunión se optó por trabajar en un aula de clases, esto resultó más adecuado y cómodo por el espacio.

Otra de las modificaciones que se realizaron fue respecto a las temáticas directrices, ya que se procuró retomar las necesidades e inquietudes que manifestaron los docentes para revisarlas en las sesiones grupales, también algunas actividades se cambiaron con el propósito de generar mayor interés y enfatizar la colaboración entre los docentes. Asimismo en las reuniones grupales se generó un espacio para compartir las experiencias respecto al desarrollo del *plan de mejora individual*.

Respecto a lo que observado en las entrevistas a docentes y en las observaciones se puede notar que los docentes se preocupan por mejorar su práctica, comparten su experiencia al igual que sus preocupaciones con otros docentes, implementan algunos elementos básicos del aprendizaje colaborativo en sus aulas además reflexionan sobre su práctica.

CAPÍTULO CUATRO

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Introducción

En este capítulo se explica el procedimiento que se siguió para realizar la evaluación de la intervención y se presentan los resultados obtenidos. Para el proceso de evaluación se partió del paradigma cualitativo caracterizado por ser un enfoque interpretativo que favorece la comprensión, de tal forma que la evaluación sirvió para conocer el proceso y tomar decisiones que incidieran en el desarrollo del mismo (Álvarez Méndez, 2001); así de acuerdo con McCormick y James (1997) la evaluación consistió en una actividad de aprendizaje que promovió la mejora y la solución de problemas prácticos.

De manera general se evaluó el proceso de intervención y el cumplimiento de los objetivos planteados para conocer la mejora lograda respecto a las necesidades identificadas en la fase de diagnóstico.

El objetivo general de la intervención consistió en fomentar un aprendizaje colaborativo entre los docentes de la ECI a través de un proceso formativo que les permitiera reflexionar y mejorar su práctica para promover el desarrollo de la inclusión y atención a la diversidad.

Evaluar el proceso en cuanto al logro de los objetivos permitió determinar el alcance de la intervención así como identificar nuevas líneas de acción o fortalecer aquellas que no tuvieron el desarrollo esperado.

Metodología de evaluación

Para evaluar el proceso de intervención se recurrió a la realización de nueve entrevistas semiestructuradas a docentes, asimismo se utilizó la técnica de observación no estructurada para las siete sesiones de formación.

En cuanto a la observación no estructurada se empleó específicamente la observación participante la cual se considera una estrategia metodológica cuya naturaleza consiste en la participación directa del investigador en un determinado contexto con el propósito de comprender el fenómeno estudiado (Latorre, 2005). De acuerdo con McKernan (1999) este tipo de observación tiene un sentido holístico, no establece controles sobre el tipo de datos recogidos y su interés es describir e interpretar lo que emerge naturalmente.

En el proceso se realizó observación participante durante las siete reuniones grupales; la participación del observador fue activa (Hernández Sampieri y otros, 2008) ya que se intervino en la mayoría de las actividades realizadas sin tener un involucramiento total, es decir, el observador sólo participó en algunas actividades puesto que se constituía en la función de facilitador cuya responsabilidad era generar espacios de diálogo con los docentes.

A través de la observación participante se recogió información respecto a la colaboración que se dio entre los docentes a partir de las actividades de aprendizaje colaborativo realizadas en las reuniones grupales; asimismo se identificó el desarrollo de la cultura inclusiva y los aspectos que requieren trabajarse.

Además de la observación participante, otra técnica empleada para la evaluación fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a docentes, ésta consiste en seleccionar previamente algunos temas a tratar con apertura para desarrollar otros que surgen en el diálogo (McCormick y James, 1997). Para la evaluación se decidió utilizar esta técnica debido a que se fundamenta en el diálogo y potencia el proceso formativo al dejar de lado el control coercitivo (Álvarez Méndez, 2001).

Técnicas e instrumentos de evaluación. Las técnicas de evaluación que se emplearon para el proyecto de intervención incluyen la entrevista semiestructurada y la observación

participante. Para las entrevistas semiestructuradas se realizó una guía. Otro instrumento utilizado para la evaluación fue el plan de mejora individual, el cual sirvió para conocer los logros en la práctica docente.

El plan de mejora individual es un sencillo formato en el que cada docente identifica algún área de su práctica que requiera trabajar; enseguida propone acciones para atender esa área y lleva a la práctica tales acciones. Por ejemplo, un docente de acuerdo al análisis que hace de su práctica establece que la estrategia de enseñanza es un aspecto a mejorar, para atender a esto propone implementar el aprendizaje colaborativo de tal forma que planifica y realiza una clase en la que desarrolle estos aspectos, finalmente identifica los avances y dificultades que experimentó y los comparte con otros docentes.

La entrevista semiestructurada está estrechamente relacionada con el plan de mejora individual, puesto que su propósito es generar un acercamiento con el docente para conocer y evaluar el proceso de intervención a partir de la descripción y análisis que hace sobre los cambios, dificultades y logros que experimenta. Los aspectos clave a explorar tienen que ver con áreas de mejora identificadas, descripción de acciones realizadas para promover la mejora, dificultades encontradas, actividades de aprendizaje colaborativo, relación con los alumnos y atención a la diversidad.

Análisis de datos. Para analizar la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se empleó la técnica de análisis de contenido la cual se utiliza para tratar respuestas abiertas y conocer un significado más profundo (McKernan, 1999). Esta técnica busca reducir los datos a través de categorías, éstas pueden entenderse según Galeano (citada en Romero, 2005) como una “clasificación en la que se agrupan temáticas” (p. 2), esto permite organizar y dar sentido a los datos ya que pueden ser analizados, contrastados e interpretados.

El análisis de datos inició con la transcripción de cada observación y entrevista audiograbada (se calcula que por cada hora de audio se necesitan entre tres o cuatro horas para transcribir). Una vez que se tuvo el texto de la entrevista se hicieron varias lecturas que llevaron al análisis formal, para continuar este proceso se necesitó realizar un formato con dos columnas, en la columna izquierda se colocó la transcripción y en la derecha se anotaron las categorías encontradas que surgieron de las evidencias empíricas y del marco teórico, sin embargo, las categorías fueron modificadas y ampliadas (Latorre, 2005) con base en las lecturas y revisiones que se hicieron constantemente a las entrevistas y observaciones.

Una vez que se analizaron las entrevistas y observaciones se prosiguió al agrupamiento de categorías, para esto se requirió elaborar una lista con las categorías observadas y el número de página en el que aparecieron, a esto se le conoce como confección de índice temático (Shagoury y Miller, 2000).

Resultados

Los resultados que se presentan en esta sección retoman el paradigma cualitativo, de forma que se fundamentan en un marco interpretativo para describir el proceso experimentado por los docentes y el logro de los objetivos planteados en el proyecto.

Los resultados de la intervención se organizaron a través de siete categorías encontradas en el análisis de entrevistas y observaciones:

1. Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración.
2. Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida.
3. Los estudiantes y su travesía.
4. Inclusión y atención a la diversidad: un camino en construcción.
5. La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje y la participación.

6. Reconocer una nueva ruta.

7. Un camino sin fin.

Cada categoría responde a los objetivos de la intervención y se compone por otras subcategorías que permiten describir los resultados obtenidos (Ver tabla 7).

Tabla 7
Resultados del proceso de intervención

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Fomentar un aprendizaje colaborativo entre docentes para la mejora de su práctica a través de la formación desde un modelo reflexivo y colaborativo	Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración	- Los otros y sus prácticas - Colaborar con los otros
Promover el conocimiento de los principios teóricos y metodológicos del aprendizaje colaborativo	Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida	- ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?
Sensibilizar al docente respecto a la inclusión y atención a la diversidad	Los estudiantes y su travesía	- ¿Quiénes son nuestros alumnos? - Relación con los alumnos - Destinados a ser... - Inquietudes
	Inclusión y atención a la diversidad: un camino en construcción	- Reconocer la diversidad - Incluir vs excluir
Promover el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusivas	La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje	- Facilitar el aprendizaje - Aprender en convivencia - Eliminar barreras al aprendizaje y la participación
Fortalecer el desarrollo y mejora de las prácticas docentes	Reconocer una nueva ruta	- Cambios en el aprendizaje y participación del alumno - Reconstruir la práctica docente - Planificar para enseñar
	Un camino sin fin	- Necesidades - Evaluación del proceso - Seguir el proceso

Con el propósito de tener mayor claridad en la presentación de los resultados se describen los códigos de identificación de las entrevistas y observaciones:

- 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.

Enseguida se presentan los resultados de la intervención concretados en las categorías y subcategorías.

Los docentes y sus prácticas: un recorrido hacia la colaboración. Para entender el proceso que ha guiado la mejora de las prácticas docentes y que ha fomentado la colaboración es preciso retomar la percepción que se tiene respecto a la propia práctica así como el reconocimiento de las prácticas de los otros docentes.

Los otros y sus prácticas. Si se responde a la pregunta de cómo son las prácticas docentes en la ECI, se encuentran respuestas que describen a los docentes como profesionales ocupados debido a la carga académica que tienen; respecto a esto un docente comentó: “la mayoría de los profesores tutores somos profesores de tiempo completo y tenemos actividades hasta para aventar para arriba” (E8p11).

Los docentes también señalaron que tienen múltiples responsabilidades lo que imposibilita que compartan estrategias y experiencias con otros docentes, incluso en su mayoría las prácticas se desarrollan de manera aislada y se desconoce lo que hacen los demás, esto se observó en una actividad realizada durante una reunión grupal en la cual los docentes tenían que comentar en parejas cómo desarrollaban su práctica y posteriormente compartir con el grupo su experiencia. Una docente presentó lo que comentó en pareja: “En el caso de la maestra, el reto es

lograr dar una mayor participación de los alumnos, porque a veces no asisten” enseguida la facilitadora preguntó: “¿conocía la forma de trabajo de la maestra?” a lo que la docente respondió: “No” (O1p12).

En la intervención uno de los objetivos planteados establecía la sensibilización hacia la inclusión, para lo cual se requiere desarrollar valores inclusivos como el respeto, el diálogo, la tolerancia y la participación, entre otros, pues una escuela inclusiva se caracteriza por generar un ambiente acogedor para todos. En la ECI es importante que se potencie el desarrollo de estos valores debido a que algunos docentes han manifestado que existe una carencia de ellos “hay cierto, por ejemplo respeto, falta de respeto entre ellos, con mayor razón lo puedo ver en profesores, tenemos un problema grave de educación e incluso en ciertos valores” (E1p27).

Además de la necesidad de desarrollar valores inclusivos, es preciso que la escuela promueva la formación integral de los alumnos, sin embargo, frecuentemente las instituciones educativas enfatizan el aspecto académico; en la ECI esto comenzó a cobrar importancia de tal forma que los docentes reflexionan respecto a su práctica y la formación del alumno desde una visión holística:

Pensamos que estamos aquí para enseñar los temas nada más pero de acuerdo a lo que ustedes me vienen diciendo pues lo que dicen es que hay que formarlos alternamente en otro sentido, así para el trabajo grupal y que esta cultura de trabajo grupal les lleve a conocimientos de la temática que necesiten aprender. (E1p15).

Las prácticas docentes en la ECI se describen como estrictas e inflexibles, esto lleva a considerar al docente como una figura que representa autoridad y que de acuerdo con Maturana y Dávila (2005) implica un fuerte control que genera obediencia, miedo e incluso resistencia. Algunos docentes han observado lo anterior en sus grupos y comentan:

Los alumnos tenían miedo, tenían terror al maestro, entonces uno les da clase y sabemos quienes estudian, pero hay alumnos que se esfuerzan, que le echan ganas y aun así tienen pánico, entonces pues eso también es algo que habría que trabajar en tutoría, sí, porque la verdad a veces los alumnos llegan aterrorizados y es que a veces los profesores abusan de ese poder que tienen frente al alumno para hacer y deshacer en relación a –no digan nada, no esto, no aquello, no lo otro- y ese es un poder que se le da injustamente. (O5p13).

A partir de la reflexión que hacen los docentes sobre su propia práctica también identificaron que ellos mismos son exigentes y ejercen presión en sus alumnos, sin embargo ahora son conscientes de esta situación, tal como uno señaló “yo me he dado a la tarea de presionar para ir disminuyendo ese rezago, entonces sí he ejercido cierta presión en los alumnos para que se inscriban, eso también da una imagen de autoridad” (E2p6).

Aunque la práctica docente en la ECI se caracteriza por la exigencia, existen otras acciones que demuestran flexibilidad y comprensión, tal como manifiestan algunos docentes “los maestros si ven que no cumplieron con todos los requisitos [alude a los alumnos] pues tratan de cambiarlos para tratar de beneficiarlos y no de perjudicarlos” (E3p9).

Sobre las prácticas flexibles, otro docente comenta:

Cada uno tenemos ciertas normas, ciertas reglas para poder controlar un poco ciertas cosas, ahí mismo te encuentras alumnos que son de distintos contextos, pero sí, cada uno tiene ciertas formas, ciertas reglas, incluso a veces somos muy permisivos con unos, pero resulta que cuando somos permisivos siempre trabajan y si un día fallan como que lo toleras pero si fallan todos los días es así pues, o sea es bien difícil a veces. (O6p7).

Lo anterior denota un cambio en las prácticas docentes en el que se comenzó a abandonar la figura del maestro autoritario para conciliar su función como facilitador del aprendizaje,

incluso surgió un interés que rebasó lo académico y profundizó en aspectos de índole personal de manera que se retomó la formación integral del alumno.

Colaborar con los otros. La colaboración entre docentes es un punto de análisis esencial en este trabajo ya que de acuerdo con Moriña y Parrilla (2006) la formación y la colaboración son fundamentales para la educación inclusiva ya que se promueve el intercambio de experiencias y se concretan objetivos en común lo que de acuerdo con Hargreaves (en Imbernón, 1994) favorece la mejora profesional e institucional.

Respecto al intercambio de experiencias los docentes manifiestan una opinión positiva que destaca la utilidad de esta acción en su formación, pues comentan que “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 el papel” (E8p5).

La colaboración entre docentes de acuerdo con Bonals (1996) propicia el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas, pues reunirse permite el intercambio de información y experiencias, además promueve la organización de la institución y el establecimiento de acciones a realizar, incluso cuando se busca solucionar problemas a partir de propuestas que surgen de una construcción conjunta, tal como sucedió con los docentes de la ECI:

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 solución, mayor comunicación, fue la de mayor incidencia que tuvimos aquí. (O2p15).

Como se observa, uno de los beneficios de la colaboración entre docentes consiste en la construcción de propuestas para atender a las problemáticas existentes en el centro educativo además de mejorar las relaciones entre los miembros, esto evidencia el surgimiento de una cultura inclusiva entre profesores en la que se genera empatía a partir del conocimiento que se tiene acerca de la experiencia de los demás, al respecto un docente comenta “como que escuchar el sentir de ellos me hizo trasladarme hacia qué haría yo si estuviera en su lugar y pues surgieron las propuestas, porque no eran propuestas que se me ocurrieran así, sino que era como platicar” (E7p12).

La conformación de los grupos de trabajo como anteriormente se señaló permite crear un clima de confianza en el que se pueden compartir experiencias y construir propuestas de solución ante problemáticas, para ello en el proceso formativo en la ECI fue necesario primeramente generar un clima de confianza entre los docentes por lo que resulto muy importante solicitar que nombrarán al equipo:

F: Ya que estamos conformados por equipos, les vamos a pedir que juntos le pongan un nombre a su equipo para poder trabajar.

D9: ¿De qué equipo? de animales, de equipos de futbol o...

F: El nombre que ustedes quieran pero tienen que estar todos de acuerdo y tiene que ser algo que los represente. (O2p3).

Posteriormente se solicitó a los equipos compartir el nombre que habían elegido. En un equipo los docentes se denominaron *Los súper tutores* y al preguntarles el por qué habían seleccionado dicho nombre respondieron “Porque queremos dar lo mejor” (O2p6). De este

equipo destacó la entrega y el compromiso con la labor docente, pues más allá de una exigencia institucional se expresa el deseo por dar lo mejor, una señal casi imperceptible que valora la práctica del docente y reconoce la posibilidad de mejorar.

Otro de los equipos también elige denominarse *Los felinos audaces* y explican la razón de su nombre “porque queremos ser en primer instancia observadores y luego dar el zarpazo para las soluciones” (O2p7). Este equipo también denota un compromiso con la práctica e integra la observación y la generación de propuestas de solución, lo que caracteriza a los docentes como profesionales que indagan y reflexionan sobre su práctica (Ainscow, 2001) para identificar problemáticas y dar solución a ellas.

Finalmente el tercer equipo comparte con el grupo el nombre que eligieron:

Acá somos los alebrijes. ¿Por qué? Por misteriosos, porque pensamos que es una especie de figura que tiene muchas formas y la tutoría tiene eso: muchas formas y puede tener la que uno le pueda dar ¿no? siempre y cuando sea una forma directa ¿no? partiendo de la idea de lo que es el alebrije. (O2p7).

Este equipo manifiesta un reconocimiento de las diferentes modalidades en las que se puede realizar la tutoría al equipararla con el alebrije además al igual que los otros equipos denota la creatividad de los docentes, la identificación con su grupo y el compromiso con su práctica y función docente.

Lo anterior aunado a las diferentes actividades realizadas para promover un aprendizaje colaborativo entre los docentes de la ECI implicó el desarrollo de un sentido de comunidad que de acuerdo con Moriña y Parrilla (2005) permite brindar apoyo a los demás y construir a partir de procesos reflexivos proyectos de forma colaborativa, lo cual se hace evidente en las palabras de un docente de la ECI: “Yo creo que sí hay muchos, retos bastantes, pero no creo que sean

difíciles porque ya estamos en este camino de apoyarnos entre todos” (E7p25). Otro docente también señala: “a mí me interesa integrarme con ellos porque formamos parte de un mismo equipo, se llama escuela” (E9p26).

Ante esto, es evidente el compromiso que sienten los docentes con la institución y se deja entrever un sentido de comunidad, pues la colaboración no puede verse como un simple desarrollo de actividades en grupo sino que implica trabajar con una cultura que enfatiza el trabajo individual, tal como ocurría en la ECI durante la primera reunión grupal en donde se les solicitó a los docentes comentar en parejas acerca de una temática, a lo que un docente propuso: “¿por qué no lo hacemos así individual, digo somos muy poquitos, no?” (O1p11).

Lo anterior evidenció la preferencia por una estructura de trabajo individual en la que según Pujolàs (2004) existe una total independencia que puede reflejar desinterés respecto a que los demás logren los objetivos previstos, esto no debe considerarse determinante, pues pueden existir muchos otros factores que conlleven a esta preferencia. Por el contrario, una estructura de trabajo colaborativo promueve una formación mutua además de que las relaciones se mejoran debido a que se fomenta la interacción entre los participantes, lo cual ocurrió con el proceso de intervención, en donde los docentes al habituarse al trabajo colaborativo proponían este tipo de organización, tal como ocurrió en la segunda sesión grupal en donde se les indicó realizar una lectura por equipos, ante esta situación un docente comentó: “¿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, por lo que la colaboración permite informar acerca de la situación con los mismos alumnos, 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:

F: ¿Qué pudieron ver? ¿Cuál fue el proceso de D3?, ¿Qué platicó?

D7: En realidad ella aquí tuvo una valoración de grupo y detectó algunos problemas en cuanto a que los chicos tenían como muchas dudas sobre la carrera y no estaban seguros de querer estudiar. (O4p6).

Respecto a la colaboración entre docentes, los profesores de la ECI han encontrado útil compartir sus prácticas, experiencias y opiniones con otros, así lo manifiesta uno de ellos al mencionar “yo creo que aquí lo importante es ese intercambio de vivencias, de cada docente que nos va a enriquecer, como nosotros podemos hacer en nuestra práctica docente” (O7p8).

De acuerdo con López Melero (2001) cuando se reflexiona y se comparte el quehacer educativo se desarrolla y mejora la docencia, esto es lo que se ha promovido con el proceso de intervención, favorecer la mejora de la práctica docente a través de la colaboración y la reflexión.

En términos breves y generales a partir del proceso de intervención se logró promover a través del aprendizaje colaborativo entre docentes el conocimiento de las prácticas de otros, la externalización de experiencias y la construcción de propuestas de acción para solucionar problemáticas, sin embargo la relevancia de que los docentes participen en un proceso de formación bajo esta metodología recae en que se promueve la convivencia y se desarrolla un trabajo solidario que favorece la reflexión sobre la práctica (López Melero, 2001).

Aprendizaje colaborativo: la senda desconocida. El aprendizaje colaborativo es una metodología activa que fomenta la participación directa de los alumnos y parte de una visión socio constructivista en la que un elemento imprescindible es la interacción entre los miembros (Pujolàs, 2004), por eso al utilizar esta metodología se conforman grupos de trabajo que se

caracterizan por el compromiso con los miembros para alcanzar un objetivo común, esto conlleva la adquisición de responsabilidades para lograr el aprendizaje a partir de una construcción conjunta del conocimiento, por lo que implica brindar apoyo mutuo y desarrollar relaciones en un marco de respeto y solidaridad.

En el caso de la ECI previo al proceso formativo, el aprendizaje colaborativo era considerado un trabajo en equipos, en dicha concepción predominaba la repartición de tareas y se dejaba de lado la interacción. Actualmente aunque el aprendizaje colaborativo es una metodología poco conocida por los docentes de la ECI (ya que continúan refiriéndose a ella como un trabajo en equipo), se ha comenzado a implementar en los grupos:

Les pedí que 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 claro. (E3p9).

En la actividad desarrollada por el docente aun cuando habla de equipos es posible identificar la generación de espacios para la colaboración en donde los alumnos deben llegar a acuerdos y compartir su aprendizaje con el resto del grupo.

Otros docentes equiparan el aprendizaje colaborativo con una dinámica, lo cual guarda relación si se retoma que se trata de una metodología activa, sin embargo más allá del dinamismo, el propósito es promover la construcción del conocimiento a partir de la convivencia, elementos que también están presentes en la experiencia del docente:

Entonces lo que hice fue en estas materias fijarme como era el proceso colaborativo y eh inducirlos a que por medio de estas reuniones colaborativas que eran por lo menos dos o

tres por semana, los alumnos pudieran ir construyendo cosas a partir de esta forma o de esta dinámica. (O5p2).

Cabe señalar que a pesar de que se refieren a esta metodología como trabajo en equipo, en la práctica se incluyen elementos que corresponden con el aprendizaje colaborativo como la conformación intencional de equipos, elemento que retomó uno de los docentes para promover la integración en el grupo:

Lo que yo implemente aquí, fue generar actividades dentro del transcurso de la materia, planear sesiones, actividades de trabajo en equipo, donde yo pudiera identificar la integración de todos los estudiantes en distintos equipos, no al que pertenecen, no donde ellos se juntan porque aunque ninguno lo quiera, estar en el grupo donde ellos se juntan esta fácil el trabajo, por decirlo así, pero si yo cambio uno de acá con otro de allá trabajamos cuestiones de integración y colaboración. (O3p2).

Otros elementos del aprendizaje colaborativo tienen que ver con la designación de roles y funciones, además de la construcción conjunta del conocimiento, el logro de objetivos comunes y el consenso, sin embargo, la implementación de estos elementos se describe más adelante, pues este apartado sirve para esclarecer la concepción que tienen ahora los docentes respecto al aprendizaje colaborativo que en resumidas palabras se retoma como un trabajo en equipo en donde hay interacción, participación y construcción de conocimiento.

Los estudiantes y su travesía. En el proceso educativo además del docente otro agente importante es el estudiante, la persona que acude a las aulas en busca del aprendizaje, al menos esa es la expectativa que se tiene, sin embargo, aparece el cuestionamiento respecto a lo que implica ser estudiante, ante lo cual destaca la imagen de una larga travesía por diferentes instituciones educativas. En el caso de la ECI la estancia de los alumnos se describe como una

travesía llena de expectativas, dificultades e inquietudes, sin embargo pueden encontrar en los docentes una agradable compañía.

Desde esta postura los docentes manifiestan un creciente interés por llegar a conocer a sus alumnos, además expresan las preocupaciones académicas, personales y profesionales con relación a los estudiantes, lo cual poco a poco configura el desarrollo de una cultura inclusiva que acoge a los alumnos como miembros de la institución educativa.

¿Quiénes son nuestros alumnos? En el modelo de educación inclusiva es preciso que los docentes conozcan a sus alumnos y los reciban con una mirada acogedora que remonta a considerar la importancia de las relaciones humanas tal como señalan López Melero (2004), Maturana y Dávila (2005) para lograr el aprendizaje. En la ECI se reconoce el interés que algunos docentes manifiestan por conocer a sus alumnos, tal como manifiesta un docente: “mi primer sesión con ellos la semana pasada fue más que nada, para presentarme y un poquito pues como romper el hielo y de irnos conociendo” (E2p2).

El ejemplo anterior implica un acercamiento al desarrollo de relaciones auténticas entre docentes y alumnos, las que de acuerdo con Ainscow (2001) se sustentan en una actitud positiva, abierta y armónica. Sin embargo también hay actitudes negativas que denotan un distanciamiento con el alumno y que lo describen como un sujeto carente de iniciativa, esto lo expresa un docente al decir que “ellos [se refiere a los alumnos] se quedan en una área de confort y esperan que se les resuelva todo” (E4p4).

Del discurso anterior destaca la percepción que se tiene de los alumnos cuando se les considera personas dependientes, esta visión del alumno tal como señala Capelletti (2009) influye y condiciona la actitud y relación del alumno y del docente. Por su parte los docentes atribuyen el

comportamiento de los alumnos a la cultura actual y a la falta de orientación en su formación, al respecto señalan:

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).

Los discursos anteriores aunque describen la percepción que tienen los docentes respecto a sus alumnos no termina de contestar quiénes son los estudiantes que asisten a la ECI, sin embargo hay que reconocer que los docentes comienzan a tener un acercamiento con el alumno, lo que demuestra una postura comprensiva que enfoca la mirada en los alumnos más allá del papel de estudiantes, esto les permite describir cómo son y qué situaciones viven sus estudiantes, ejemplo de ello es el discurso de un docente:

Varios de los que faltan dicen que faltan porque trabajan y hay dos o tres, no, tres que son mamás, entonces dicen que en la guardería que les queda más cercana le reciben al niño a las 7:00 pero que a veces no es a las 7:00 ¿no? Que como aquí también llegan tarde, le están recibiendo al niño a las 7:10, con lo cual tratan de llegar aquí, ya no alcanzan a llegar a la hora estipulada y hay otros que dicen que vienen desde un municipio, vienen desde las 5:30 de la mañana, hay momentos que batallan, hay unos que vienen de un municipio de aquí cerquita que hacen 40 o 45 minutos. (E1p40).

Aunque de manera general el entorno que observa el docente refleja más una cuestión específica de los alumnos como es la inasistencia y la impuntualidad, en el trasfondo son evidentes las diversas situaciones que viven los alumnos entre las que se encuentra la maternidad

y largos recorridos para asistir a la escuela, estas y muchas otras situaciones son las que viven los alumnos de la ECI.

Relación con los alumnos. La relación docente-alumnos es esencial ya que de acuerdo con Maturana y Dávila (2005) la educación implica el ámbito relacional, que va más allá de un contenido a un aprendizaje para vivir y convivir de ahí su importancia para la inclusión ya que desde esta visión las relaciones deben desarrollarse en un marco de respeto, colaboración y reconocimiento del otro como legítimo, además se ha de favorecer el sentido de pertenencia por eso la función del profesor en esta interacción es mostrar disposición para ayudar y facilitar el desarrollo del alumno. En la ECI uno de los aspectos que describen la relación con los alumnos es precisamente la disposición para escucharlos, así lo ha trabajado un docente con su grupo “al final de la reunión, pues ya más relajados, ya con mayor convivencia, se acercaron a mí, yo a ellos y estuvimos platicando muy bien” (E5p6).

Aquí se puede observar que la relación trasciende los aspectos netamente académicos, pues el hecho de comunicarse con los alumnos y de reconocer sus necesidades expresa el lado afectivo de la docencia, el cual demuestra un interés genuino, no obstante existen relaciones que generan enfrentamientos entre docentes y alumnos, tal como lo experimenta un profesor: “como que ellos [los alumnos] saben que si me siguen golpeando en ese sentido yo voy a ceder, pero pues no voy a ceder” (O4p8) esto lleva a plantear la necesidad de fortalecer el desarrollo de una cultura inclusiva a través de la creación de comunidades de aprendizaje en donde de acuerdo a López Melero (2004) docentes y alumnos pasen de enfrentarse a aprender unos de otros.

La relación que establecen los docentes con los alumnos influye en su actitud y su desempeño, esto debido a que la práctica docente se configura con base en las expectativas y percepciones que se tienen del alumnado, a esto se le conoce como efecto Pigmalión, sin

embargo esto es algo que se reconoce con poca frecuencia pero que se hace visible en la situación descrita por un docente:

Aquí tenemos población, por las características que ya conocemos, hay chavos que hacen su examen y entran porque pues como son pocos los aspirantes pues entran, pero hay chavos que tienen muy poca capacidad cognitiva, intelectual también, entonces cuando nos topamos con ellos es de -híjole no ese chavo no va a poder- y así no puede, no pueden, no puede, no puede, no puede y siendo que pues pudiera ser que sí se puede. (E7p29).

El discurso anterior aunque parece un claro ejemplo del efecto Pigmalión, deja abierta la posibilidad de creer en la capacidad del alumno pero para generar una visión distinta es preciso sensibilizar hacia el reconocimiento del alumno y promover la confianza en éste pues de lo contrario su desarrollo sería imposible, tal como dice López Melero “Sin confianza no hay educación” (s.f. párr. 5).

Pero no todas las relaciones docente-alumno representan un panorama difícil, antes bien hay que reconocer aquellas prácticas que promueven el acercamiento al alumno, en donde se abandona la imagen del profesor autoritario y emerge el profesor que acompaña:

D3: Esa atención personalizada de hablar con cada uno de ellos, de entender la situación que tiene cada uno de ellos, darles la recomendación, el consejo, el mostrarles el panorama ¿no? y hacer esa parte de que caigan ellos en cuenta de cuáles son sus errores porque como lo va diciendo la misma dinámica, no es decirle esto está bien o está mal, no, sino que ahora es preguntarles, tu actúas a lo largo de tu vida, en la escuela y bueno lo que llama la atención es bueno de explicar lo que les va a perjudicar y de tratar de atender a cada uno como debe. (O4p15).

Asimismo en este acompañamiento que desarrollan los docentes de la ECI surgen relaciones en donde existe respeto y afecto tanto del docente hacia los alumnos y viceversa tal como lo expresa un docente:

Yo les llamo la atención, los regaño, les invito, les pregunto -¿cree usted que esto que está haciendo no es tan malo? Entonces eso me llevó a mí a la conclusión, a darme cuenta que hay algunos de nuestros alumnos que están deseosos de una palmada, o no sé de una palabra. (O4p19).

Destinados a ser. De acuerdo con el modelo de educación inclusiva, las expectativas que se tienen con relación a los alumnos son altas y se mantiene una buena comunicación, hay disposición para escucharlos y reconocer sus necesidades (Capelletti, 2009) sin embargo, estas expectativas generalmente responden a las exigencias de una sociedad neoliberal de tal forma que los docentes llegan a manifestar lo que los estudiantes deberían ser o hacer desde el plano profesional y social, tal como destaca uno de ellos:

Entonces yo, pues si les hice ahí la observación de que en algún lado tenían que tener cordura ¿verdad? y saberse dirigir 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 sí, ellos, debían de respetar a los maestros y a su maestra como persona. (E5p24).

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

De lo anterior se puede identificar que generalmente se espera que el estudiante se adapte a las condiciones de la institución, así las expectativas están en función de la subordinación o sometimiento del alumno.

Inquietudes. ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los alumnos de acuerdo a la perspectiva de los docentes? Este apartado consiste en un breve análisis de aquellas inquietudes que plantean los docentes respecto a sus alumnos, entre éstas se encuentran aspectos académicos, personales y profesionales, principalmente se identifican aquellas de índole académica tales como el aprendizaje, índices de reprobación y deserción, pero también se considera la toma de decisiones, la motivación y la identidad profesional, al respecto señala un docente:

Yo soy de la idea de 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 sirve mucho abordarla al inicio para yo saber con cada estudiante que acciones debo de tomar hacia lograr un buen desempeño, entonces no puedo llegar directo a decir –a ver ¿a éste que le pasa? o no estudia o no tiene rendimientos- sin saber las razones probables de esas actitudes ¿no? de esos resultados académicos. (E8p3).

En términos generales se observó mayor preocupación respecto al ámbito académico, sin embargo el acercamiento e interés que se ha generado hacia los alumnos permitió considerar otros ámbitos, de tal forma que cuando los docentes expresan las preocupaciones de los alumnos incluyen cuestiones personales y profesionales.

Inclusión y atención a la diversidad: un camino en construcción. Cuando se habla de educación inclusiva y atención a la diversidad se parte de un modelo que reconoce y valora las diferencias, que promueve la participación de todos los estudiantes y se compromete a abogar por la no exclusión (Booth y Ainscow, 2002).

El desarrollo de procesos inclusivos y de atención a la diversidad fue una de las temáticas que se revisaron durante el proceso formativo con los docentes de la ECI es por eso que en este espacio se presentan las concepciones que se tienen respecto a estas cuestiones.

Reconocer la diversidad. Generalmente el tema de diversidad e inclusión se relaciona con personas que tienen alguna discapacidad y aunque esto es correcto es preciso señalar que desde el modelo inclusivo se parte de una definición más amplia para explicar la diversidad (Moriña y Parrilla, 2006), de tal forma que se entiende la diversidad como el reconocimiento y valoración de las diferencias, las cuales pueden referirse a la discapacidad pero también involucra otros aspectos como género, origen étnico, lengua, preferencia sexual, etcétera.

En la ECI los docentes identifican la diversidad como las diferencias presentes en los alumnos, esto se evidenció en una actividad realizada durante una reunión grupal en la que los docentes presentaban a través de dibujos las ideas previas respecto al concepto de diversidad:

Nosotros aquí plasmamos lo que es diversidad y quisimos hacer diferentes dibujos con la idea de plasmar en cada dibujo una persona, sea en la escuela, en el trabajo, en una familia incluso existe diversidad. Pusimos un chico, una chica rockera, así entonces hay diversidad. Quisimos poner la palabra diversidad con diferentes colores enfatizando que hay diversidad en todos lados, no sólo porque a alguno le falte una pierna o sea por condición física, porque también tiene que ver la personalidad, la forma como fue educado, los valores como comentaron, el ambiente familiar y pues bueno tenemos que

empezar a comprender que en cualquier grupo social existe la diversidad y hay que aprender a vivir y convivir con ella, con la diferencia. (O3p12).

Como se puede observar el concepto que se tiene de diversidad contempla las diferencias existentes en los alumnos y no se refieren únicamente a un grupo específico de personas. Otro elemento que obliga a centrar la atención es el reconocimiento de que la diversidad está presente y se considera natural (López Melero, 2004). Otra concepción que comparten los docentes también se relaciona con una visión amplia del término:

Nosotros pusimos la diversidad en el centro porque digamos es el eje en este contexto, o bueno en cualquier contexto es el eje de todas las actividades. Lo primero que dibujamos fue la personalidad y cuando hablamos de diversidad de las personas en sus diferentes formas de ser, de actuar y con sus diferentes formas de pensar y también la diversidad es hablar de valores y creencias, bueno creencias religiosas y hablar de diversidad es hablar de diferentes formas de pensar y actuar, también es de conciliar considerando la tolerancia, el respeto y la comprensión. (O3p13).

De lo anterior destaca el reconocimiento de los valores como parte de la diversidad, ya que de acuerdo con López Melero (s.f.) la escuela de la diversidad no sólo implica un currículum común sino que se trata del desarrollo de valores en donde el respeto, la comprensión y el diálogo llevan a un reconocimiento de las personas como legítimas (Maturana y Dávila, 2005) esto se observa en la concepción de diversidad que presentó otro equipo:

Nosotros representamos diversidad de género, la cuestión de la cultura, las características de los sentimientos de cada persona puede hacer que enfrentar algo sea de manera distinta y principalmente compromete a cuidar valores como el diálogo, la tolerancia, la comprensión, la aceptación a distintos tipos de pensamientos, independientemente de la

condición física o intelectual de las personas, porque esto también vimos, lo de los minusválidos que es algo que de manera natural hay que aceptar y comprender ¿verdad? entender la diversidad y tener tolerancia a la forma de pensar de los alumnos y la cuestión del lenguaje que es un aspecto importante para atender a esto de la diversidad, el dialogo, la comunicación y bueno aunado a la integración y que no se presente esto de la exclusión. (O3p14).

Aunque en la concepción anterior surgen valores imprescindibles que reconocen la diferencia, el término de minusválidos lleva a cuestionar el desarrollo de una cultura inclusiva, pues a pesar de que se reconoce la diversidad, surge una concepción en la que prevalece el planteamiento del déficit que enfatiza las limitaciones (López Melero, s.f.), pero ya Maturana advertía esta situación cuando refería que estas limitaciones se generaban en el espacio relacional de tal forma que se consideraban una construcción social (Maturana en López Melero, s.f.). En otro equipo de trabajo, los docentes señalan respecto a la diversidad:

Acá también quisimos integrar la cuestión de las diferentes razas, diferentes colores, la cuestión de la sexualidad, las mujeres y bueno es importante considerar que a través del dialogo podemos llegar a la comprensión de la diversidad y cuidarse para poder interaccionar con todos y tener esa convivencia. (O3p15).

Si se analizan detenidamente las concepciones que tienen los docentes acerca de la diversidad, se encuentran importantes elementos que señalan que no sólo es un tema que tiene que ver con discapacidad, sino con las diferencias y además se identifican valores imprescindibles para vivir y convivir con la diversidad. Una concepción que retoma un poco lo anterior es la de un docente que plantea la naturalidad de la diversidad:

Desafortunadamente la famosa diversidad se toma en el sentido de que hay diversidad porque tengo alumnos con capacidades diferentes, claro, ese es un aspecto muy importante dentro de la inclusión, eso es indiscutible, pero aquí la diversidad estriba en que por naturaleza somos diversos, en todo, no solamente hombres y mujeres, sino también en tamaño, en todo y sin embargo uno lo que trata de hacer, como dice la maestra es integrarlos. (O4p21).

Como se puede percibir los docentes comienzan a reconocer la diversidad, lo cual plantea un escenario apropiado que sirve para favorecer la inclusión ya que se valoran las diferencias y se consideran como recursos para el aprendizaje, sin embargo, esto no es algo que se genera en cuestión de un día, sino como plantea Moriña (2004) se trata de un proceso inacabado o en palabras de Booth y Ainscow (2002) “es un proceso sin fin” (p. 24).

Incluir vs excluir. Para entender la inclusión en el contexto educativo hay que considerar que se trata de un modelo que tiene una visión diferente del aprendizaje pues se reconoce que todas las personas tienen la capacidad para aprender, sin embargo, su relevancia estriba en que trasciende la esfera de lo académico para incidir en lo social (Booth y Ainscow, 2002).

De acuerdo con Moriña (2004) la inclusión es una filosofía que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad; también se considera como una práctica educativa que promueve el aprendizaje de todos y que rechaza cualquier forma de segregación (García y Moreno, s.f.), además implica desarrollar comunidades en donde todos pueden participar y sentirse respetados, es decir, generar espacios para la convivencia en donde las diferencias son valoradas (Capelletti, 2009) en términos más simples esta visión se podría resumir en la frase: pensar en todos y con todos. Esto es algo que los docentes de la ECI comienzan a tomar en cuenta: “Yo trabajo con chicos que tienen diversidad de caracteres, diversidad física, que me ha

tocado trabajar con chicos que tienen dificultades para caminar, para escuchar, diversidad sexual, que también se trabaja el respeto, la tolerancia” (O7p10).

Es importante señalar que cuando se habla de inclusión, se hace referencia a todos, esto lo plantea Arnaiz Sánchez (en Capelletti, 2009) al considerar que la inclusión y el respeto por la diversidad no se tratan de principios que se refieren específicamente a estudiantes con discapacidad, sino que involucra todas las diferencias presentes en el aula; se hace esta aclaración debido a que los centros educativos generalmente relacionan la inclusión con discapacidad, aunque muchas veces no es con la intención de señalar sino más bien surge esta concepción como producto de la experiencia que se vive en las escuelas cuando la diferencia física está presente y es totalmente evidente, tal como manifiesta uno de los docentes: “Hace tiempo me toco una experiencia en clase con un alumno que tenía cierta deficiencia física, entonces yo siempre preguntaba -a ver ¿qué sucede con este muchacho? O sea ¿qué debemos de hacer nosotros como profesores? ¿Cómo?” (E8p11).

Aunque son pocas las experiencias que han tenido los docentes de la ECI en cuanto a enseñar a alumnos con discapacidad cabe destacar que la situación se convierte en un reto que invita a pensar y cuestionar la práctica, implica detenerse y centrar la atención en cómo enseñarle al alumno, esto a su vez conlleva un compromiso que en un principio se establece con el alumno que tiene alguna discapacidad pero que poco a poco beneficia a otros, es la cultura inclusiva que cobra sentido cuando se reconoce y valora la diversidad.

Como se ha señalado anteriormente, no se debe olvidar que aunque la inclusión se relaciona con personas que tienen alguna discapacidad también trata de otros grupos que se consideran vulnerables porque están en riesgo de exclusión, sea por cuestiones de género, creencia, religión, raza, etnia, preferencia sexual, entre muchos otros.

En este sentido la inclusión además de tratarse de una cultura también se trata de acciones y políticas (Booth y Ainscow, 2002) éstas últimas son reconocidas por los docentes de la ECI, quienes encuentran en la visión de la institución el planteamiento de una formación integral, lo que guarda relación con los principios para atender a la diversidad, esto lo expresa uno de los docentes:

Tomando en cuenta cuál es la visión de la escuela estoy aquí para esto pero no estoy preparado, estamos aquí para la formación de los muchachos con distintas estrategias y distintas formaciones, pero en muchos casos no sabemos que hacer porque como se dijo no podemos echarlo pero tampoco, yo me supongo que son casos especiales que yo creo que cada escuela debe tener. (O3p8).

En el caso anterior, los docentes reconocen que su función es la formación de los alumnos a través de distintas estrategias; esto plantea dos puntos centrales para la inclusión: el primero, tiene que ver con la vinculación que hacen de la política con la práctica; y el segundo, la necesidad de diversificar estrategias para el aprendizaje, esto evidencia el interés por organizar la práctica, lo que de acuerdo con Booth y Ainscow consiste en “orquestrar el aprendizaje” (2002, p.21).

La organización del aprendizaje puede partir de dos enfoques: el de enseñanza homogénea y el de enseñanza heterogénea. El enfoque de enseñanza denominado homogéneo parte del supuesto de que todos aprenden de la misma forma, así el currículum es igual para todos, esto implica que el aprendizaje obedece a criterios estandarizados. En cambio el enfoque de enseñanza heterogénea reconoce la diversidad y el profesor toma en cuenta esto como un recurso para el aprendizaje (López Melero, 2001).

Actualmente aunque se habla de diversidad en los centros educativos, continúa vigente la enseñanza desde el enfoque homogéneo, tal como se aprecia en la explicación de un docente de la ECI:

Pero la diversidad existe simplemente aquí hay diversidad, pero bueno habiendo una intención buena de inclusión creo que valdrá obviamente, malo cuando el grupo es muy heterogéneo porque hay grupos homogéneos, uno más o menos trata de homogeneizarlos pero imposible, son grupos heterogéneos por intereses, actitudes, unos que trabajan, otros que ya son papás, unas que son mamás solteras, otras que son, que van a ser mamás. (O4p22).

Lo anterior lleva a plantear que reconocer la diversidad no sólo implica identificar aquello que hace diferentes a los alumnos sino que la enseñanza responda a esas diferencias sean cuales sean éstas, pues se debe recordar que uno de los principios de la educación inclusiva es celebrar las diferencias y esto debe caracterizar los procesos que acontecen en las aulas.

Aunque la inclusión es considerada como una visión que humaniza la educación (López Melero, s.f.) todavía existen grandes retos para su desarrollo, principalmente porque se cree que se da cuando en un centro educativo asiste alguna persona con discapacidad, lo que sucede con mucha frecuencia es que se desconfía del alumno y se duda de su capacidad para aprender, estas situaciones permiten identificar barreras para la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

Las barreras son de distinta índole, pueden referirse a la arquitectura de las instalaciones (cuando el acceso al centro representa una dificultad); a los materiales utilizados para el aprendizaje; las prácticas de enseñanza; el currículum y una de las más señaladas es la actitud de los compañeros y de los mismos docentes, es decir, las barreras se presentan en el contexto no en

el alumno, sin embargo en la actualidad continua vigente la visión de que las barreras están en el alumno, al respecto un docente comenta:

Pero también puede ser que no estén al nivel, ya es una barrera del individuo, del sujeto, de la conciencia y no es porque este ahí se le tenga que dar clase individualizada, personalizada por la vulnerabilidad de estos sujetos y cuando llegan aquí también es la actitud del individuo y del contexto en el cual están los padres del individuo, o sea a veces es más caer en la manipulación en cuanto al maestro que está vulnerable frente a una diversidad y obviamente ya entran características particulares del contexto específico, entonces hay que tener cuidado porque a veces se pervierten los conceptos y en una práctica educativa va a estar vulnerable el docente ante este tipo de situaciones, entonces no todo es barrera desde el aula. (O6p10).

Ante tal planteamiento se encuentra una oposición a la inclusión pues aunque se hable de la vulnerabilidad de los sujetos esto se enmarca en un discurso que cuestiona su capacidad y que se caracteriza por un sentido excluyente en el momento en que se niega la posibilidad de personalizar la enseñanza, cabe definir que la personalización de la enseñanza implica responder a las características y necesidades de cada alumno, no se trata de proporcionar una atención homogénea ni tampoco de dirigirse a las mayorías (Pujolàs, 2004) sino de buscar que cada alumno personalice su aprendizaje a partir de la orientación del profesor.

Por eso cuando la inclusión se plantea desde las prácticas en las que persiste una visión del aprendizaje como adquisición del conocimiento en donde el alumno permanece pasivo se considera que las barreras están en el alumno pues no responde a las exigencias de un contexto creado para las mayorías, tal como señala un docente al referirse a los alumnos que recusan materias, otro grupo que también experimenta exclusión:

Aparentemente a lo largo de los semestres el grupo se va limpiando porque toda la gente que va reprobando se va quedando y vienen con materias seriadas, y bueno aparentemente los grupos ya quedan múltiples, entonces en octavo semestre ya me llegan todos los que recursan materias, todos las manzanitas y otra vez ese grupo que más o menos ya estaba un poco limpio otra vez tiene que integrar ese tipo de personas que se echan la pinta, otros que nunca van y echan la flojera. (O5p7).

Este tipo de pensamientos denotan una postura segregadora que sólo puede entenderse cuando se lleva el análisis al terreno de lo social pues de acuerdo con López Melero (2001) existe un pensamiento único autorizado por las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que inhiben la emancipación personal y social; se trata de una cultura hegemónica caracterizada por atentar contra los derechos humanos y por mantenerse insolidaria e intolerante frente los grupos sociales que viven en marginación.

Lo alarmante es que esta cultura hegemónica impregna la actividad educativa y es ahí donde la inclusión se observa como una utopía, sin embargo, poco a poco se considera la bondad de las escuelas de la diversidad aunque emergen múltiples cuestionamientos y reflexiones ante el cambio de paradigma que plantean el aspecto social, tal como expresa un docente “Yo creo que el modelo de inclusión aquí y en otros ámbitos está teniendo efectos positivos. Sí, la inclusión tiene que ir más allá, como decía el profesor no toda la responsabilidad es nuestra” (O6p10).

De la reflexión anterior destaca un acuerdo respecto a la inclusión pero también se expresa una postura que en principio podría parecer un reclamo para trabajar por el desarrollo de una educación inclusiva pues se manifiesta que la responsabilidad no es única ni exclusiva del docente y en esto se tiene razón pues tal como señala Maturana y Dávila (2005) la educación es

responsabilidad de todos, pues somos “co-creadores de este proceso en el cual el aprendizaje implica una transformación en la convivencia” (p. 2).

Entonces la visión inclusiva es posible bajo el desarrollo de escuelas comprometidas con la atención a la diversidad, que se mantienen constantes en la lucha contra la desigualdad y la exclusión, sin embargo, como defiende Moriña (2004) la inclusión es un proceso siempre mejorable, no es un estado acabado sino que las escuelas inclusivas se comprometen con la mejora continua, en este sentido se encuentra a la ECI como una institución que se encamina a la inclusión y que aunque existen discursos y prácticas que representan la cultura hegemónica poco a poco tiene lugar la cultura inclusiva, una cultura en construcción.

La estrategia de intervención: una vía al aprendizaje. La cultura inclusiva tiene coherencia si las prácticas atienden a la diversidad, esto supone que en el aula los docentes desarrollen estrategias que favorecen la inclusión y que promuevan la convivencia, la participación de todos y el acceso al aprendizaje, en esta línea, las estrategias se impregnan de valores inclusivos, el docente se considera un facilitador del aprendizaje, las metodologías abogan por la construcción del conocimiento, además se identifican y eliminan las barreras al aprendizaje y la participación.

En la ECI a través del proceso formativo se promovió el desarrollo de estrategias didácticas que dieran respuesta a la diversidad, entre las cuales se enfatizó el aprendizaje colaborativo. La implementación de esta metodología en algunos grupos favoreció el aprendizaje, asimismo se identificaron y eliminaron algunas barreras al aprendizaje.

Facilitar el aprendizaje. Para lograr el desarrollo de prácticas inclusivas, el docente debe atender a la diversidad, esto plantea desde una visión en la que el docente es transmisor la imposibilidad de contar con todos los conocimientos que se demandan además esta postura limita

la creación de relaciones auténticas que son necesarias para la inclusión (Ainscow, 2001), de tal forma que para atender a la diversidad el docente se convierte en facilitador del aprendizaje (Pujolàs, 2004) y con su orientación el alumno es quien construye el conocimiento, así se favorece la atención personalizada.

El docente como facilitador de acuerdo con Pujolàs (2004) debe “organizar el ambiente de las clases, las experiencias de enseñanza, los recursos, los procedimientos y las condiciones prácticas para aprender” (p. 33), en este sentido los docentes de la ECI han desarrollado su práctica como facilitadores, algunos comentan su experiencia:

Algo que me sucede con mis estudiantes porque luego ves que se trabaja con un corte muy académico y se duermen, se aburren, empiezan a bostezar, a salir, entonces cuando les empezamos a hablar, a decirles eso mismo pero en palabras que a ellos se les hagan interesantes o en temas que se les hagan atractivos, que vean que la bibliotecología, la archivología son diferentes disciplinas entonces el conocimiento sí se les hace interesante. No es empezar el curso con ¿qué es archivología? ¿Qué es bibliotecología? ¿En qué se diferencian? O sea es empezar por ver qué le interesa de la bibliotecología, la archivología; es el mismo contenido pero darle un nombre diferente, empezar por lo social, lo que tiene más cercano, lo que le interesa. (O2p20).

Lo anterior parte de una práctica en la que se considera un aprendizaje que va más allá de lo académico para retomar la voz del alumno, de tal forma que este tipo de prácticas promueven el desarrollo de aulas inclusivas en donde según Capelletti (2009) se crean climas de confianza y el alumno se siente valorado, así el docente apoya el aprendizaje del alumno para que sea significativo, pues se reconoce que en ocasiones la práctica docente más que facilitar conlleva una dificultad para el aprendizaje, así lo expresa un docente:

Muchas veces nuestro discurso es muy complicado de entenderse y el alumno en lugar de una explicación recibe una abstracción, con el debido respeto y lo digo con el plan de, sin el afán de molestar a nadie, pero decimos las cosas, pero en lugar de ilustrar confundimos, bueno en ese caso poner prácticas en cuestión de andamiajes que le ayuden al alumno a entender lo que bajo unas horas no ha sido capaz de entender, esto al entenderlo el alumno va a ser una puerta que se le va a abrir de par en par y ya esto le va a solucionar muchos problemas. (O5p12).

En la ECI las estrategias de intervención en el aula han sido modificadas y evidencian la organización de actividades y responsabilidades que tienen tanto el docente como el alumno y que involucran el principio de interacción para la construcción de conocimientos:

Lo que yo hago es: hay una introducción sobre el tema, se especifica, se hace, se clarifican dudas para la praxis, ósea una reflexión de lo que se va hacer. Posteriormente se va a laboratorio y se hace esa misma praxis que ya se ha discutido, entonces la trabajan y se empiezan a resolver dudas. (E4p10).

Un elemento de suma importancia al hablar de prácticas inclusivas consiste en que los valores de este enfoque se experimenten en el aula, es decir, que los alumnos se sientan seguros, comprendidos y valorados (García y Moreno, s.f.) pues forman parte de ese grupo; se trata de generar comunidades de aprendizaje, lo cual surge de las reflexiones de los docentes de la ECI:

Una buena medida que a mí me ha dado buen resultado es partiendo del entendimiento y de la comprensión, si no los aceptamos como son, si no los comprendemos como son, pues lógicamente que nuestra acción formativa o formadora pues va a dejar mucho que desear, en cambio cuando el alumno ve que hay aceptación, bueno, la palabra que yo le dé

o la indicación que yo le dé se va a tomar bien, de lo contrario, pues va a ser una guerra fría constante entre ellos y nosotros y creo yo que no es el caso. (E9p26).

Ser un docente desde el enfoque de educación inclusiva implica desempeñarse como facilitador, pero esto va más allá de poner los elementos necesarios para que los alumnos accedan al aprendizaje, pues involucra interactuar con el alumno, confiar en su capacidad para aprender y comprender la práctica como una actividad que se desarrolla en medio de una comunidad en la que se aprende de todos y con todos, esto se trata de compartir la responsabilidad para aprender, de tal forma que docentes y alumnos establecen una relación de comunicación (Ainscow, 2001) y valoran las aportaciones de unos y otros.

En la ECI los docentes reconocen que deben promover el aprendizaje de los alumnos y que el profesor no es el único portador de conocimiento sino también el alumno, así un docente comenta “hay que propiciar que ellos investiguen y que aporten. Hay grupos donde los alumnos saben más que uno, entonces hay que aceptar que hay gente que sabe un poquito más que otros” (O6p9).

Lo anterior implica una disposición por desarrollar la función de facilitación, además de que los elementos necesarios para el desarrollo de aulas inclusivas comienzan a surgir de la reflexión y experiencia de los mismos docentes quienes llegan a desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo en el aula.

Aprender en convivencia. En la inclusión convivir es esencial para el aprendizaje pues las diferencias lo favorecen, de manera que en el aula los docentes generan oportunidades para construir el conocimiento en ambientes de confianza a partir de sistemas de aprendizaje en grupos (Parrillas, 2004), entre estos sistemas se encuentra el aprendizaje colaborativo, que como anteriormente se describió, se trata de una metodología activa que promueve la interacción, el

consenso, la construcción de conocimiento y el trabajo con grupos heterogéneos, esta metodología se considera una forma para atender a la diversidad y promover la inclusión, aunque como señala García y Moreno (s.f.) no es la única y su implementación no asegura un proceso sin dificultades, pues enseñar a convivir es una tarea compleja que se enfrenta a una cultura en donde se prefiere lo individual.

Resultado del proceso de intervención fue el desarrollo de prácticas docentes que promovieron la inclusión, ejemplo de ello son las experiencias que se comparten respecto al desarrollo del trabajo en grupos en los que se promovió la interacción, respecto a esto un docente describe su práctica:

Formaron los equipos como ellos quisieron, les anote las preguntas en el pizarrón y les di la hojita a cada equipo, y ya les dije que escribieran cada uno lo que consideraban, así lo hicieron cada uno y luego lo resumieran, algunos lo platicaron entre ellos y lo resumieron, otros escribieron y ya lo resumieron, y ya al final después de que vi que ya habían terminado todos, 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 claro. (E3p9).

En este caso el trabajo por pequeños grupos favoreció el consenso grupal a partir de las aportaciones de cada miembro en dónde los conocimientos y experiencias se pusieron a disposición para lograr la tarea. Otro ejemplo de este trabajo a través de la colaboración es el de un profesor que encontró que esta metodología beneficiaba el aprendizaje de los alumnos:

Esa forma de encargar la lectura de tal extensión individualmente pues no, no sería tan efectiva de tal manera que decidí hacerlo de forma colaborativa, dividí el grupo en cuatro

grupos y dividí la lectura en cuatro partes, de tal manera que la construcción fue colectiva y no fue una lectura digamos así por partes como tal, sino una lectura en la que un grupo iba a identificar la propuesta del autor; otro grupo iba a identificar el contexto en el que está hablando el autor, otro grupo iba a identificar las propuestas y otro grupo iba a identificar los problemas; de tal manera que al termino de 20, 25 minutos que les di para que cada equipo realizará su tarea específica, pues bueno pudimos construir un reporte general de tal manera que ellos construyeron su propio reporte colectivo, donde vieron estos cuatro elementos que les llevó a un aprendizaje que creo que no hubieran llegado de una manera individual. (E1p3).

La experiencia anterior denota un trabajo colaborativo que se caracteriza por tener un diseño intencional (Pujolàs, 2004) no se trata únicamente de reunir a alumnos en equipos sino de planificar la actividad con el objetivo de que todos aprendan, convivan y participen activamente en ese proceso. Esta convivencia no sólo se genera entre los alumnos sino que los docentes también participan de ella pues facilitan y orientan el trabajo, así esta metodología como señala Capelletti (2009) se trata de una práctica en donde la interacción es el motor que permite la construcción y apropiación de conocimiento, lo cual se buscó con la implementación de esta estrategia.

Otro elemento importante al desarrollar el aprendizaje colaborativo en las clases es la formación de los grupos, pues desde la visión inclusiva se aconseja que los grupos sean heterogéneos para que en cada uno se represente la situación de todo el grupo, es decir, que la diversidad de la clase este incorporada en cada equipo; para esto los docentes de la ECI optaron por formar los grupos al azar, otros involucraron la intencionalidad para promover la convivencia,

y en su mayoría se permitió que los grupos se integraran de acuerdo a la preferencia de los alumnos, tal como lo expresan algunos docentes:

Lo que ha funcionado es esto, de que ellos solos se han agrupado, ósea yo les di libertad, ósea llegué a los grupos y ellos por afinidad, que se llevan bien se han agrupado ¿no? Pero ahora si lo que quiero es formarlos a partir de lo que he visto. (E1p14).

El hecho de permitir que los alumnos se agruparan de acuerdo a su preferencia le permitió al docente conocerlos e identificar cualidades en sus estudiantes, esto representa un aspecto muy importante debido a que facilita organizar intencionalmente a los grupos para optimizar el aprendizaje de todos, y es preciso destacar que el conocimiento que se tenga del grupo y de cada uno de los miembros es indispensable para llevar a cabo este tipo de metodologías pues garantiza una mejor estructuración del trabajo.

Otro docente explica las distintas estrategias utilizadas para conformar equipos, de tal forma que se involucra la preferencia del alumno y la distribución aleatoria:

Hay muchas formas de hacer los equipos, una de ellas es numéricamente, por lista, la otra es reparto colores de tal manera que el número de colores sea el equivalente al número de alumnos y ya nomás les digo -todos los rojos, todos los verdes- y hay otra que seleccionen sus propios compañeros de equipo con los cuales pueden trabajar más a gusto, tienen más confianza, tiene más seguridad y saben que van a responder y eso es lo que hago, dejé que ellos se formen, claro, sobre la marcha hemos tenido algunas dificultades y también sobre la marcha se han ido saldando ¿verdad?, pero básicamente a mí me interesa que ellos sean los que elijan a sus propios compañeros de equipo y me ha dado un buen resultado, sí me ha dado buen resultado, y los he ido motivando a que se comprometan con su equipo, se involucren con su equipo, participen en las diferentes actividades de análisis, de búsqueda,

de consenso, de integración del documento, etcétera ¿verdad? y creo yo que aquí también se está trabajando mucho el aspecto integrativo, integrador ¿verdad? porque si conviene mucho, conviene mucho de que ellos se formen en ese sentido. (E9p20).

En este caso destaca la función principal y a veces tan olvidada de este tipo de metodología que es promover el sentido de pertenencia. Además de la distribución de los alumnos en equipos es preciso detenerse en el tipo de agrupamiento que se desarrolla para la realización de las actividades, de acuerdo con Pujolàs (2004) hay cuatro tipos de agrupamiento que tienen distintas características y finalidades: equipos de base, equipos esporádicos, equipos de expertos y la asamblea de la clase.

- Los equipos de base se conforman cuando la metodología se utiliza durante todo el ciclo escolar o el semestre. Se consideran equipos permanentes y heterogéneos aunque existe la posibilidad de interactuar con otros miembros.
- Los equipos esporádicos se caracterizan porque se forman para actividades específicas que se realizan en tiempos breves y pueden tener una composición heterogénea u homogénea, esto depende de la finalidad con la que se forman.
- Los equipos de expertos pueden componerse de forma homogénea o heterogénea, tienden a ser equipos más grandes debido a que se conforman por un integrante de cada equipo base pues lo que se busca es que cada alumno se convierta en experto sobre un tema para explicarlo posteriormente a los demás integrantes del equipo base, así cada integrante domina un tema o conocimiento en el que se volvió experto.
- La asamblea de la clase consiste en reunir a todo el grupo para gestionar la clase de forma consensuada.

De los agrupamientos descritos por los docentes de la ECI se conformaron equipos del tipo esporádico y asamblea de la clase en donde se exponían los conocimientos, las reflexiones y los resultados a los que llegaron con la actividad.

Una característica más del aprendizaje colaborativo en cuanto a la conformación de los equipos de trabajo consiste en la sistematización e intencionalidad, por eso el trabajo debe organizarse de tal forma que cada miembro tenga un rol que desempeñar. De acuerdo con Barkley et al. (2007, p. 52) los roles dentro de un equipo de trabajo son:

- Facilitador: Es quien modera la actividad del grupo y se encarga de observar que cada miembro cumpla con su responsabilidad, además garantiza que todos tengan oportunidad de aprender y participar.
- Secretario: Se encarga de registrar las actividades del equipo, toma notas de los trabajos a realizar, completa informes, hojas de asistencia y redacta los trabajos por escrito.
- Portavoz: Su función consiste en presentar oralmente las conclusiones a las que llegó el equipo y también apoya al secretario en la preparación de informes.
- Cronometrador: Está encargado de señalar y cuidar los tiempos establecidos para realizar una actividad, también es responsable de mantener el área de trabajo en condiciones adecuadas.
- Supervisor de carpetas: Esta función se desempeña si la metodología involucra que los grupos lleven una carpeta de trabajos de manera que su responsabilidad es organizar y cuidar la carpeta además de incluir los trabajos que realizan en la misma.
- Comodín: Su función consiste en suplir las responsabilidades cuando un miembro se ausenta.

Cabe señalar que estos roles son constantemente intercambiados con la intención de que todos los miembros experimenten las distintas responsabilidades y tengan oportunidad de desarrollar otras habilidades. En las actividades que desarrollaron los docentes de la ECI se identificaron algunos roles “también hay quien asumió el cargo, uno que la hace también no sé si pueda decirse como secretario, otro distribuye el trabajo, otro se encarga de otra cosa, entonces pues los que cubren el trabajo” (E1p6).

Estos roles identificados permiten observar que el aprendizaje a través de grupos de trabajo facilita que todos los miembros participen y se comprometan con las actividades además de que tienen distintas responsabilidades para lograr el objetivo de tal forma que el trabajo realmente exige la convivencia para llegar a la construcción del conocimiento, sin embargo, las funciones son desarrolladas naturalmente por los alumnos lo que puede generar en ocasiones que la participación se dé sólo entre unos cuantos, por eso es importante que los docentes planteen en las actividades los roles que deben desarrollarse.

Más allá de la implementación de actividades colaborativas y de la construcción conjunta de conocimientos, existe otro factor de suma importancia y que poco se reconoce en este tipo de metodología, pues más allá de desarrollar un conocimiento disciplinar se desarrolla un aprendizaje para la convivencia debido a la interacción que se promueve, pues según García y Moreno (s.f.) se genera un sentido de pertenencia y se comparten responsabilidades; esto es algo que los docentes de la ECI buscaron desarrollar en sus grupos al observar que existía indiferencia entre los compañeros:

La problemática que yo identifique fue la separación de grupo, así como grupitos ¿no? como de estudiantes muy apartados de manera muy marcada, de grupos que no convivían. Sí hay convivencia pero de los grupitos individualizados, cuatro personas, cinco, tres, y

esto da como resultado que el grupo se sienta tenso, sobre todo cuando alguien habla se da que el grupo tiene ciertas reacciones, no precisamente comentarios pero reacciones de indiferencia. La propuesta que yo implemente aquí fue generar actividades de trabajo en equipo, donde yo pudiera identificar la integración de todos los estudiantes en distintos equipos. (O3p2).

En este sentido, el aprendizaje colaborativo insta a la cohesión del grupo, además permite desarrollar y vivenciar valores que favorecen la inclusión, como el respeto, la tolerancia, la equidad, la solidaridad, entre otros. Uno de los valores que los docentes identificaron que era necesario promover fue la tolerancia y para lograrlo se partió del planteamiento de que estos valores deben impregnar las actividades a desarrollar en el aula:

La tolerancia es de esos valores que hay que fomentar con los alumnos, o sea yo creo que ellos deben de también aprender a ser tolerantes con sus propios compañeros, si no entonces ¿Qué estamos haciendo?, a lo mejor estamos formando grupos, entonces yo creo que habría que hacer un esfuerzo para decirles y desarrollar ese sentido de tolerancia, tampoco imponerles, sino que sea parte de la dinámica del grupo. (O5p9).

Fomentar estos valores en las aulas advierte un compromiso con el desarrollo de la inclusión, pues se busca que a través de la interacción las personas aprendan de los demás y como diría López Melero (s.f.) se humanizan las prácticas, asimismo existen efectos cognitivos, afectivos y sociales (Capelletti, 2009), de tal forma que el aprendizaje implica mucho más que un contenido, es decir, valores y relaciones.

Eliminar barreras al aprendizaje y la participación. Las barreras al aprendizaje y la participación de acuerdo con Booth y Ainscow (2002) se entienden como aquellas condiciones del contexto que dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos, estas condiciones

pueden referirse al propio sistema, el desarrollo de un currículum rígido, a la accesibilidad en las instalaciones, los materiales que se utilizan para el aprendizaje, las actitudes, las prácticas docentes, entre otros, lo importante cuando se aboga por el desarrollo de una escuela inclusiva es identificar esas barreras para poder eliminarlas.

En el caso de la ECI las principales barreras identificadas por los docentes tienen que ver con su práctica y con la actitud. Ante la reflexión de la práctica los docentes señalan que las reglas respecto a la puntualidad y asistencia representan una barrera para la participación y el aprendizaje de los alumnos, esto lo manifiesta un docente:

Y lo que menos podemos hacer nosotros, bueno, al menos yo como profesor, es excluir, y creo que una manera de excluirlos mía es ponerles el toque de las faltas ¿no? desde mi punto de vista, de tal manera que, bueno, esa parte de las faltas lo hacen a un lado, y porque van ahí y aprendan lo que quieren, lo que pueden aprender ¿no?, obviamente si no les alcanza para su calificación pues bueno, lo siento ¿no?, pero yo donde si les estoy dando apertura es para que ingresen, vean, platicuen y aprendan. (E1p39).

La experiencia anterior no es única del docente sino que es un aspecto en el que coinciden otros profesores, pues identificaron que la puntualidad y asistencia es una barrera para el aprendizaje, ya que cuando un alumno llega tarde a clase se le niega la entrada o se le permite el acceso al aula con la condición de mantener en el registro una falta o un retardo. La problemática estriba en que los alumnos acumulan retardos que se convierten en inasistencias y que afectan su derecho a examen, esto lo han considerado los docentes y bajo la perspectiva de comprender al alumno y de humanizar su práctica decidieron flexibilizar su normativa y permitir el acceso a las clases.

Esto involucra considerar el cuestionamiento sobre la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje, pues la flexibilidad en puntualidad y asistencia puede ser malinterpretada por lo que se debe consensuar los acuerdos y compromisos tanto por parte del docente como del alumno.

Otra de las barreras que se identificaron a lo largo del proceso formativo en la ECI tiene que ver con la actitud de los docentes, principalmente en lo que respecta a la discapacidad, pues una persona con una discapacidad que llega al aula representa para una dificultad y esto genera actitudes negativas, sin embargo, lo importante es que los docentes se concientizaron de estas situaciones, tal como lo manifiesta uno de ellos:

Fui aprendiendo lo que es la inclusión y lo que es la atención a la diversidad, pues para mí fue motivo de un gran descubrimiento, porque yo lo confieso, mentalmente o conceptualmente, pues sí acepto que somos iguales y somos diferentes y que todos estamos dentro de un mismo planeta llamado tierra, pero ya en la práctica, como que instintivamente tendemos a separar entre una cosa y la otra ¿verdad?, pero, ya ahora con las diferentes estrategias que se nos han venido presentando, pues sí, sí acepto que estas personas que se llaman diferentes, pues también tienen el mismo derecho que los que podríamos llamar normales ¿verdad? y la limitante que yo veo en estos casos es no saberme dar a entender, no saber darles un mensaje adecuado a esas personas, entonces lo que yo hago de momento es que mi actitud sea una actitud de aceptación, de hecho ya anteriormente hemos tenido alumnos con capacidades diferentes, desde el punto de vista del habla, el punto de vista del oído y el punto de vista locomotor ¿verdad? y dentro de lo posible, pues ir viendo la forma de cómo darse a entender con ellos. (E9p16).

Del análisis de la intervención, los docentes identificaron que las principales barreras que para acceder al aprendizaje tienen que ver con las prácticas docentes, particularmente en cuanto a la puntualidad y asistencia, pero también señalaron que su actitud es una dificultad que experimentan los alumnos con discapacidad, aunado a esto también se integraron los procesos de enseñanza pues en ocasiones son inaccesibles, no obstante los docentes han trabajado y modificado sus prácticas para eliminar estas barreras, lo cual denota el desarrollo de vías para el aprendizaje y la participación desde una postura que promueve una cultura y prácticas inclusivas.

Reconocer una nueva ruta. Los cambios realizados por los docentes a partir del proceso de reflexión llevaron a la reconstrucción de su práctica y a su vez influyeron en el aprendizaje y la participación de los alumnos, estos logros representan la creación de una ruta nueva que debe ser reconocida por los docentes que circulan en ella. Esta ruta incluye los avances que refieren los docentes respecto a los alumnos, estos avances involucran la mejora y el desarrollo de nuevas prácticas docentes, la planificación de la enseñanza que surgió en situaciones de reflexión y que representa la creatividad, compromiso e interés por facilitar el aprendizaje del alumno.

Cambios en el aprendizaje y participación de los alumnos. A partir de las experiencias que tuvieron los docentes al modificar sus prácticas para lograr la mejora, se identificaron algunos cambios generados en los alumnos, como la cuestión académica, el aprendizaje y la participación además de la relación entre docente-alumnos. Ejemplos de los avances que han tenido los alumnos en lo académico son los que se describe un docente “En cuanto al aspecto académico creo que ha mejorado mucho aunque todavía tenemos alumnos, casos muy específicos en cuanto a sus materias, chicos que son irregulares que llevan sus materias, pero se ha ido trabajando” (O5p7).

La cuestión del aprendizaje y el desempeño de los alumnos es de suma importancia para los docentes, pues sus prácticas inciden en esto y se considera una forma de analizar los logros, pues si el alumno tiene un buen desempeño es señal de que aprendieron, no obstante, los docentes aun ubican casos que requieren atención, principalmente en lo que concierne a la situación latente de alumnos que son irregulares. Otro aspecto que se enmarca en el ámbito académico es la asistencia a clases puesto que esto afecta las calificaciones de los alumnos ya que la acumulación de inasistencias conlleva a obtener una calificación reprobatoria, al respecto los docentes han observado un cambio: “en cuanto a la asistencia veo que ha reducido el número de los muchachos, tenía calificaciones de seis por faltas y en esta ocasión ya no es el problema, disminuyó sustantivamente, son solo dos o tres personas que quedan” (O3p6).

Otro de los aspectos que se observan como cambios en el alumno tiene que ver con la disciplina y el compromiso: “entonces ahora yo observo que han estado evolucionando hacia la disciplina, hacia el compromiso de sus tareas, no todos, todavía se me escapan varios, pero esos son unos menos” (E6p7).

Además de las cuestiones anteriores, un punto central en este apartado lo constituye el aprendizaje y la participación que se promovió entre los alumnos a partir del desarrollo de nuevas prácticas docentes, ante esto los profesores señalan los cambios que identificaron en sus alumnos:

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. (E1p11).

Lo anterior permite vislumbrar la implicación del alumno en la actividad, el hecho de realizar un reporte en un tiempo determinado aunque parece una acción que genera presión lo cierto es que se logró cumplir el objetivo en común y más allá de trabajar contra el reloj, lo

esencial era el proceso de construcción en el que se evidenciaba el aprendizaje, así el cambio radicó en el proceso que guió el aprendizaje, en la disposición y participación de los alumnos en la actividad. Una situación similar es la que compartió otro docente, quien expresa avances en el aprendizaje de los alumnos para utilizar un conocimiento específico de su carrera:

Ya los chicos consultan en los buscadores una bibliografía más especializada, la consulta ya es más avanzada, pero sigue faltando, o sea aunque hemos puesto, los chicos siguen con actitudes muy pasivas, están esperando que el profesor les dé la información. (O3p6).

Así como se observan avances también se hacen presentes los retos, pues ya en diversas ocasiones los docentes han señalado los cambios, que los alumnos han mejorado aunque falta mayor involucramiento, otro de los cambios es la vinculación que se hace de los conocimientos previos con los nuevos, de tal forma que esto beneficia el desarrollo de un aprendizaje significativo, tal como manifiesta un docente:

He tenido la bonita experiencia de que incluyen experiencias que ellos han tenido, lo cual a mí me da mucho gusto porque entonces quiere decir que el aprendizaje está suscitando conectado con vivencias, con experiencias, con conocimientos previos y eso amalgama el nuevo conocimiento, le da más dimensión, le da más trascendencia, inclusive, le da más solidez y se puede escuchar más claramente el nuevo aprendizaje. (E9p6).

Finalmente un aspecto que también se identificó como cambios en la participación de los alumnos tiene que ver con la relación que se desarrolló entre docentes y alumnos, pues aunque esto se menciona poco es relevante y más cuando se trata de grupos en los que no existía la apertura ni confianza en el profesor, tal como le sucedió a un docente quien comparte: “ellos tienen más confianza de decirme por ejemplo de quejarse de sus maestros o de hablar de esta desmotivación” (E3p10).

Además de los cambios en el aprendizaje y participación de los alumnos, la nueva ruta reconoce también los cambios en las prácticas docentes.

Reconstruir la práctica docente. Los cambios realizados por los docentes evidencian el desarrollo de una práctica más reflexiva y abierta al cambio y la experimentación. Estos cambios implican la implementación de estrategias innovadoras, la flexibilización de prácticas que eran consideradas rígidas, la formación del docente, relación con los alumnos, entre otras. Algunos cambios tienen que ver con situaciones muy particulares identificadas por los docentes, como el caso de un profesor que encontró importante ubicar las necesidades de los alumnos y realizar una planeación para atender a estas inquietudes, sin embargo, destaca la flexibilidad para someter a modificación la planeación: “Hay un cambio importante, voy atendiendo conforme vaya identificando necesidades del estudiante y el otro de decir tengo mi plan, éste se puede modificar con base en lo que vaya yo rastreando ahí en el grupo” (E8p8).

Además de la planeación, un aspecto que llama la atención es la identificación de las necesidades de los alumnos pues esto denota un interés en ellos, aspecto que muchas veces se deja de lado pero que los docentes de la ECI comienzan a retomar, tal como coincidió en este aspecto otro docente:

Mi reto fue adentrarme un poquito en lo que los chicos están haciendo para poder también adaptarme a sus circunstancias, entonces después de eso incluso fui a un taller sobre el uso de redes sociales con fines académicos, también trabaje un poco mi inflexibilidad en algunos casos, particularmente con la asistencia. (O5p4).

La situación de este profesor presenta la transición de la práctica docente rígida a una flexible, pero los cambios experimentados por el docente se quedan cortos al describirlos únicamente con esas palabras pues presenta diversos aspectos en los que trabajó a lo largo del

proceso de intervención para mejorar su docencia, estos aspectos involucran la flexibilización de tiempos, la participación en actividades de formación y el interés en conocer y comprender a los alumnos.

Asimismo, otro aspecto que refleja la mejora de las prácticas docentes tiene que ver con la implementación de estrategias didácticas para atender a la diversidad, respecto a esto los profesores promovieron el aprendizaje por grupos, tal como describe un docente:

La acción que hice fue promover mucho en este semestre anterior la actividad colaborativa para la construcción de conocimientos, para que ellos pudieran entender mejor los contextos de distintos temas que conforman las dos materias que di. Entonces lo que hice fue en estas materias fijarme como era el proceso colaborativo e inducirlos a que por medio de estas reuniones colaborativas que eran por lo menos dos o tres por semana, los alumnos pudieran ir construyendo cosas a partir de esta forma. (O5p2).

Los docentes observaron que estas actividades favorecieron la construcción de conocimientos y aunque para algunos los resultados son alentadores, para otros el implementar una nueva estrategia conlleva experimentar en la práctica y los resultados pueden ser inquietantes, tal como sucedió con una docente quien manifiesta:

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 gustó y que no me gustó- 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. (E3p2).

Cuando se generan experiencias que inquietan a los docentes, se plantea un escenario propicio para la reflexión sobre la práctica y esto conlleva a tomar decisiones para atender a la situación, frecuentemente este es el proceso que encuentran los docentes cuando desarrollan nuevas prácticas pero vale la pena enfrentar el reto para reconstruir la práctica.

En ocasiones las prácticas de los docentes de la ECI requerían ser modificadas para atender a las necesidades de los alumnos, entre las cuales surgió la relación entre docente y alumnos, pues se señalaba que no había empatía y los alumnos rechazaban a los profesores, frente a esta situación los docentes buscaron atender la problemática a través de actividades lúdicas, así lo describe uno de ellos:

Algunas de las cosas, por ejemplo que encontramos con problemas fue la poca empatía que había aquí de los alumnos y las maestras, entonces una de las opciones fue buscar dinámicas que favorecieran esta ruptura de hielo y también pues que sembrara mayor confianza, digamos que no se solucionó al cien pero sí hubo más aceptación de parte de los chicos, incluso de los maestros al sentirse ya menos estresados por esa situación, porque fue una dinámica no tan, pues ellos no tenían que hacer el trabajo más que escuchar a los alumnos. (E7p3).

En este sentido también se desarrollaron prácticas docentes en las que se buscó atender inquietudes de los alumnos además de generar empatía, esto nuevamente revela un interés en el alumno y un compromiso por promover la formación integral de los alumnos:

A través de los contenidos de clase, yo puse atención, o sea lo que es atención afectiva a los chicos, o sea que era lo que no entendían y pues ponerme en sus zapatos que es básicamente el dialogo, realmente el dialogo, y obviamente hacerle caso a sus inquietudes. (E4p2).

Planificar para enseñar. Consiste de acuerdo con Ainscow (en Capelletti, 2009) en organizar anticipadamente estrategias, objetivos, actividades, materiales y evaluación, esto con el propósito de lograr el aprendizaje. En la ECI los docentes planifican para enseñar a partir de las experiencias vividas de la implementación de nuevas prácticas, de tal forma que buscan responder a las necesidades que identifican en los alumnos, por ejemplo, un docente refiere:

Ahorita lo que estoy pensando es que podría tratar de establecer momentos ¿no? Momentos más estrictos, más relajados, o sea un momento de inicio, uno de énfasis, yo no sé, pero ósea, identificarlos, el relajamiento sería el viernes, el del trabajo sería el martes, miércoles y jueves, y el lunes ¿Qué...? pues dar la introducción. (E1p30).

El docente comparte su propuesta de actividades a desarrollar en el grupo y plantea organizar las clases por momentos en los que se hagan actividades que impliquen diferentes ritmos de trabajo. Esta planificación aunque carece de elementos como la evaluación, es un acercamiento al desarrollo de prácticas reflexivas. Otro ejemplo es el de un docente que identifica la importancia de que los alumnos conozcan su profesión, esto lleva a plantear el desarrollo de actividades que incidan en este aspecto:

Se me ocurre un ejercicio de una situación práctica en donde yo llegue y bueno ya sé que más o menos se forman nueve equipos, entonces yo lleve nueve situaciones y les digo a los chicos en relación a la búsqueda de información, en relación a atender las necesidades de un usuario -llega un grupo de médicos y necesita tal información ¿Qué harían ustedes?- y a lo mejor ponerlos ahí a que en equipo... a lo mejor los puedo dividir en cinco equipos que uno sea el que tiene la necesidad informativa y el otro sea el que las respuestas que da y podríamos usar ahí que ellos hagan su estrategia de los que necesitan algo y los que

solicitan y ya al final bueno que lo actúen frente al grupo, que lo podamos tal vez comentar qué les falló, qué pudieron haber hecho mejor. (E3p22).

Estas actividades propuestas por los docentes son apenas una muestra de las construcciones que están realizando a partir de la reflexión que hacen sobre su práctica, sin embargo habría que formalizar las planificaciones para organizar y estructurar la atención a la diversidad.

Un camino sin fin. En este apartado los docentes plantean necesidades que identificaron para dar continuidad al proceso, asimismo propusieron nuevos aspectos a trabajar para mejorar la práctica docente, favorecer la inclusión y la colaboración.

Necesidades. Entre las principales necesidades que expresan los docentes a partir de su experiencia está la formación para atender a la diversidad y promover la inclusión, tal como manifiesta un docente:

Cuando ya se presenta una situación con un alumno especial, no sabemos cómo actuar, nos falta mucho, conocer más sobre eso, cómo les podemos ayudar, yo creo que eso si tendríamos que buscar una instrucción, abrir o estudiar más acerca del tema. (E7p28).

La experiencia de contar con alumnos que tienen alguna discapacidad requiere modificar las prácticas docentes y lleva a reconocer la necesidad de formación en estos temas lo que a su vez plantea el análisis acerca del modelo de formación a seguir pues desde la educación inclusiva se aboga por los modelos reflexivos (López Melero, 2001) ya que cada experiencia conlleva un proceso que es único, por eso se enfatiza la reflexión.

Evaluación del proceso. En este apartado se rescatan algunas de las percepciones que tuvieron los docentes respecto al proceso de intervención y que son una evidencia del cumplimiento de los objetivos planteados. En palabras de uno de los docentes que participaron en

el proceso formativo se describe su experiencia “pudimos ver que si se reflexionó, yo creo que se construyó algo bueno y se dejó claro algo, esto fue un proceso” (E7p19).

Entre los objetivos de la intervención se establecía promover la mejora de la práctica docente a través de un proceso reflexivo y colaborativo, esto es algo que los docentes atribuyen a las actividades formativas que se desarrollaron en la ECI. Asimismo se externa la utilidad del proceso no sólo en el desarrollo de contenidos o temáticas sino en las prácticas, pues los docentes decidieron realizar actividades que se caracterizaron por la creatividad además experimentaron la implementación de nuevas estrategias vívidas durante el proceso:

El programa que ustedes muy acertadamente implementaron, a mí en lo personal me permitió tener como más ideas, como tener un poco más de creatividad, de pensar que puedo hacer en el grupo, yo tenía pensado hacer esto, pero acá las chicas mencionaron esto y me parece buena idea, lo voy a implementar, voy a probar. (E8p5).

Otro aspecto que destacan los docentes es el gusto por realizar las actividades y conocer otras perspectivas, además al promoverse la colaboración se favoreció que compartieran sus experiencias, al respecto señala uno de ellos:

Este programa nos reunió más, en unos tiempos más cortos y aparte se da o se dio la posibilidad de compartir lo que uno hace, en alguna ocasión a mí me gusto que nos hicieron un ejercicio donde anotaron las características que los demás compañeros ven en uno. (E8p6).

Los profesores de la ECI reconocen el valor de su labor docente y la mejora que implicó el proceso formativo del que participaron, al respecto comenta un profesor:

yo creo que es la parte nutrida que dejó el programa, o sea hacer consciencia en nosotros de lo que tenemos que hacer en los chicos, definitivamente, probablemente las acciones

sea algo paulatino que se va a ir dando, pero el cambiar la percepción que tenemos de nuestra función, al menos en lo personal se cumplió y yo creo que es parte de los objetivos iniciales del programa. (E8p14).

Seguir el proceso. A partir de los beneficios que experimentaron los docentes de la ECI que participaron en el proceso de formación se planteó darle continuidad al programa, de tal forma que se señalaron algunas líneas de acción en las que se establecía trabajar de forma colegiada además de fortalecer el desarrollo de la inclusión y atención a la diversidad. En palabras de los docentes se describe esta situación:

Sí procuraría tener reuniones, yo creo que cada mes, colegiadas para platicar en relación a cómo nos ha ido, si hay alguna situación que nos esté causando pues que no sepamos hacia donde movernos que lo podamos exponer en el grupo para que nos apoyemos entre todos. Yo creo que en lo que sí tendríamos mucho que trabajar es en la cuestión de la diversidad, porque si hay mucha, pues hay ignorancia en relación a esto, o sea 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 entender que la diversidad está incluso aquí entre tú y yo, la diversidad está en el grupo de tutores que todos somos diferentes y qué cómo podemos 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, aspectos que fueron primordiales en el proceso de intervención desarrollado con los profesores de la ECI, todo esto aunado a los resultados

obtenidos permite valorar la concreción de los objetivos planteados, aunque esto no implica que se llegó a un estado final sino que la mejora de las prácticas docentes y el desarrollo de procesos inclusivos representan un camino que está en construcción y que no tiene fin sino que conlleva un reto, un compromiso con la institución y con la práctica pero sobre todo un compromiso social.

Conclusiones

La propuesta central de este trabajo fue promover la colaboración entre docentes como una estrategia para desarrollar procesos de inclusión, además se buscó favorecer la mejora de las prácticas docentes, la sensibilización hacia la inclusión y el desarrollo de estrategias didácticas para atender a la diversidad.

Cabe señalar que de acuerdo con diversos autores (Ainscow, 2001; Fernández Batanero, 2006; López Melero, 2001; Moriña Díez, 2004) los procesos de inclusión se caracterizan por el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas que valoran la diversidad; también se incluye la evaluación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, además de que la formación docente se realiza desde modelos reflexivos que conllevan a la transformación de las prácticas; otra característica es la generación de un sentido de comunidad; la colaboración y el aprendizaje colaborativo aunado al apoyo entre profesores.

De las características anteriores para el proyecto se planteó el desarrollo de un modelo de formación docente que partió de la reflexión lo cual enfatizó el análisis y mejora continua de la práctica, asimismo se promovió la colaboración y apoyo entre los docentes; también se desarrollaron actividades de aprendizaje colaborativo y se favoreció la identificación y posterior eliminación de algunas barreras al aprendizaje y la participación.

Aunque el proceso de intervención favoreció la mejora de las prácticas docentes y permitió sensibilizar respecto a la colaboración y atención a la diversidad e incidió en el interés

por el desarrollo de una cultura y prácticas inclusivas; cabe destacar que el desarrollo de procesos de inclusión enfrenta un gran enemigo: el pensamiento único que impera en la sociedad y en la educación, este pensamiento que favorece a unos cuantos y margina a muchos otros, esto lleva a cuestionar la posibilidad de la inclusión, tal planteamiento trae a la memoria la representación que hace López Melero (2004) acerca de la inclusión cuando se refiere a ésta como una utopía, pero no se trata de centrar la atención en las limitaciones sino en las posibilidades, que en el caso de la ECI se puede considerar que la inclusión no es una utopía sino una práctica posible que se encuentra en construcción, pues como señalan Booth y Ainscow (2004) “es un conjunto de procesos sin fin” (p. 24).

Para aclarar en qué aspectos se establece el desarrollo de procesos de inclusión en la ECI basta con hacer un recuento de los principales hallazgos a partir de las reflexiones y acciones de los mismos docentes; entre los avances destaca el surgimiento de una cultura inclusiva vista como un proceso inacabado pues desde esta visión se aboga por la mejora educativa y se opone a cualquier situación generadora de exclusión, de tal forma que se trata de una filosofía de vida que impregna el ámbito social y educativo.

En virtud de fortalecer la cultura inclusiva que emerge en la ECI hace falta organizar acciones que incidan con mayor fuerza en este aspecto, sin embargo, los pasos que se han dado resaltan el desarrollo de una institución que se torna acogedora, en donde los alumnos comienzan a ser tomados en cuenta y la relación entre docentes y estudiantes denota un genuino interés por conocer y comprender al alumno, esto le confiere un significado de escuela inclusiva cuando se vela por fomentar los valores desde la vivencia, es decir, dejar de hablar acerca de ellos para empezar a vivirlos.

Aun cuando se desarrolló una cultura inclusiva en la cual los docentes se concientizaron respecto a las diferencias y la atención a la diversidad no se debe olvidar que para fortalecer esta cultura y promover procesos de inclusión se requiere involucrar a todos los actores educativos, esto es, a toda la planta docente, alumnos, administrativos y de ser posible a los padres, pues se trata de un intercambio con la comunidad en donde la escuela abre sus puertas a la participación de otros, esto es importante puesto que sólo desde esta perspectiva es posible pensar que la educación inclusiva incida en lo social.

La inclusión, como ya señalaban Booth y Ainscow (2002) implica tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. Entonces aparte de la cultura, ¿Qué avances se tuvo en las otras dos dimensiones? ¿Acaso es posible intervenir en las políticas?, en caso de no atender una dimensión ¿la inclusión se imposibilita? Al respecto los mismos autores plantearon que los cambios en una dimensión favorecía a las otras, esto se observa cuando de una cultura emergente que reconoce y valora las diferencias en la ECI los docentes generaron acciones para atender esas diferencias, es decir, aunque se enfatizó en la dimensión cultural, las prácticas también se encaminaron con esta visión, de tal forma que los docentes implementaron actividades para dar respuesta a la inclusión, entre las cuales se incluyó el aprendizaje colaborativo, la flexibilización de sus prácticas, identificación y eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje, entre otras.

Aun así, ante el desarrollo de prácticas inclusivas que comienzan a realizar los docentes, surge la inquietud por la formación para enseñar en la diversidad y promover el desarrollo integral (Moriña Díez, 2004), desde esta necesidad se cuestiona por el modelo de formación que podrían adoptar y las necesidades específicas que desean atender, independientemente de las necesidades, algo que sobresale es el compromiso de actualizarse en esta filosofía de vida,

aunque cabe señalar la conveniencia de promover la formación desde un modelo reflexivo en el que las prácticas se sometan a análisis y constante mejora.

En cuanto a la mejora de las prácticas docentes Hargreaves (en Imbernón, 1994) plantea que la colaboración entre docentes promueve el desarrollo profesional e institucional, esto sucedió en la ECI puesto que además de que los docentes mejoraron su práctica, 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, de ahí la importancia e insistencia de promover la colaboración entre los docentes, pues les permite compartir experiencias, conocer las prácticas de otros, construir propuestas de solución a diversas problemáticas y fortalecer a la institución, sin embargo, la colaboración entre docentes implica un difícil juego con la cultura por lo que han de fortalecerse las relaciones y la participación en la resolución de conflictos, esto exige pensar en generar espacios para la socialización de experiencias, es decir, tal como en el aprendizaje colaborativo, se han de estructurar intencionalmente los intercambios sociales y culturales entre docentes.

Además del aprendizaje colaborativo que se promovió con los docentes, también se implementó esta metodología en algunas aulas, sin embargo, las actividades se describen como un acercamiento a un mundo de posibilidades para la construcción del conocimiento, la convivencia y la inclusión, es por eso que en respuesta a favorecer estos procesos, los docentes que deseen experimentar más con esta metodología han de estructurar sus prácticas bajo los principios del aprendizaje colaborativo, de tal forma que generen espacios para la convivencia, establezcan relaciones de colaboración con los alumnos, organicen grupos de trabajo por períodos prolongados, formen intencionalmente los equipos, desarrollen junto con los alumnos las normas de convivencia y los contratos pedagógicos.

Si bien el aprendizaje colaborativo genera interés, favorece la participación de los alumnos, desarrolla valores como la tolerancia, el respeto, la comunicación, la convivencia, la responsabilidad, es una metodología que plantea a los docentes algunas dudas y preocupaciones tales como el cumplimiento de las actividades y la aportación equitativa de todos los miembros en los grupos de trabajo, pues muchas veces los docentes encuentran en este tipo de actividades que algunos alumnos realizan un mínimo esfuerzo o se deslindan de sus responsabilidades por lo que sus cuestionamientos son completamente válidos y naturales, pues habría que entender que los alumnos no cuentan con el antecedente de la colaboración, por el contrario han aprendido a desarrollar un trabajo individual, por eso es importante que se les enseñe a colaborar y es ahí en donde entra el docente como un facilitador, un generador de espacios para la convivencia y la construcción del conocimiento, pero esto es algo que requiere planificar la enseñanza y el aprendizaje; además al igual que en el caso de los docentes es preciso 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, no es el único, pues también el desarrollo de un currículo común y flexible es importante para dar respuesta a la diversidad, de ahí que el desarrollo de procesos inclusivos no tenga fin, pues siempre existe algo que se puede mejorar, sin embargo, se trata de un proceso en construcción que plantea la continuación de este trabajo.

REFERENCIAS

- 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, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Barraza, A. (2002). Constructivismo social: un paradigma en formación. *Psicología Científica.com*, 4(4). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-222-1-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.html>
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. y Rodríguez, Á. (marzo, 2012). La enseñanza colaborativa en Educación Primaria. Un estudio sobre el trabajo conjunto de los docentes de música e inglés para mejorar la formación del alumnado. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, (2), 295-306.
- Bonals, J. (1996). Mejorar el trabajo en grupo. En Bonals, J. *El trabajo en equipo del profesorado*. (pp. 35-103). Barcelona: GRAÓ.
- 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.
- Capelletti, G. (Ed.). (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva* (1ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En Carretero, M. *Constructivismo y educación*. (pp. 39-71). México: Progreso.
- 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.

- Fernández Tilve, M. y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev31COL3.pdf>
- García, J. y Moreno, M. (s.f.). Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa. En Orientamur, *Atención a la diversidad*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad5.pdf>
- Gómez, J. e Insausti, M. (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
- Gómez, G., Pérez Villegas, C., Osorio, C. y Rodríguez Sierra, B. (s.f.). *Reglamento interno de la Escuela de Ciencias de la Información*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de San Luis Potosí, Escuela de Ciencias de la Información: http://www.eci.uaslp.mx/pdf/REGLAMENTOS/Reg_ECI.pdf
- Hargreaves, A. (2003). Colaboración y colegialidad artificial ¿copa reconfortante o cáliz envenenador?. En Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (4^a ed.) (pp. 210-234). Madrid: Morata.
- Hernández, E. (2006). La coordinación entre profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial. *XXI Revista de Educación*, 8, 163-174. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2005/b15168062.pdf?sequence=1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- 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.
- Instituto de Ciencias Educativas. (Diciembre, 2006). *Diagnóstico Institucional de la Facultad de Psicología*. San Luis Potosí: Rueda, V.
- Instituto de Ciencias Educativas. (Diciembre, 2006). *Informe final: Diagnóstico de necesidades de la Escuela de Bibliotecología de la UASLP*. San Luis Potosí: Flores, E.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (1^a ed.). Barcelona: GRAÓ.
- 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.

- López Melero, M. (enero-marzo, s.f.). La torre de Pisa ¿es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor. *Revista Educación y Sociedad*, (4).
- 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.
- Méndez Pineda, J. M. y Mendoza Saucedo, F. (2007). La UASLP ante el reto de atender a personas excepcionales. *Revista Universitarios Potosinos*, 3(6), 36-38.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. y Parrilla, Á. (enero-abril, 2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (339). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Noviembre, 2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión, Ginebra. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001806/180629s.pdf>
- Parrilla, Á. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 12(2), 19-23.
- Pedroso, E. (marzo-abril, 2004). Breve historia del desarrollo de la Ciencia de la Información. *ACIMED. Revista Cubana de los Profesionales de la Información y de la Comunicación en Salud*, 12(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci07204.htm
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. (1^a ed.) (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

- Real Academia Española. (2001). Diversidad. Inclusión. En *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae>
- Robledo Gómez, A. (Septiembre, 2008) Pensar la psicología hoy. *Universitas Psychologica*, 7(23). Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300022&lng=es&nrm=
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Romero, C. (junio, 2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelo para su evaluación*. México: ANUIES.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Sánchez, M. y Vega, J. (marzo-abril, 2004). El profesional de la información en el ámbito iberoamericano. *ACIMED Revista Cubana de los Profesionales de la Información y de la Comunicación en Salud*, 12(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci05204.htm
- Saneugenio, A. y Escontrela, R. (octubre 2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia universitaria*, 1(1). Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/4_art._1amadeo_saneugenio.pdf
- Secretaría de Educación Pública, Programa de Mejoramiento del Profesorado. (2010). *Acerca del PROMEP*. Recuperado del sitio de Internet de la Secretaría de Educación Pública: <http://promep.sep.gob.mx/>
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.
- 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.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx>

- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. (2011). *Contacto con la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ccsh/contacto/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela de Ciencias de la Información. (2010). *Marco de planeación del Programa Fortalecimiento 2010-2011 de la Escuela de Ciencias de la Información*. Recuperado de <http://portal.uaslp.mx/Spanish/Administracion/academica/DPEA/planesyprogramas/Documents/UASLP-ECI-MarcodePlaneaci%C3%B3n-2010-2011.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela de Ciencias de la Información. (2011). *Información institucional: Visión y Misión de la Escuela de Ciencias de la Información*. Recuperado del sitio de Internet de la Escuela de Ciencias de la Información: <http://www.eci.uaslp.mx/>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela de Ciencias de la Información. (2011). *Organigrama de la Escuela de Ciencias de la Información*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ECI/ORG/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela de Ciencias de la Información, Departamento de Orientación y Tutoría, Programa de tutorías. (s.f.). *Plan de acción*. Recuperado del sitio de Internet de la Escuela de Ciencias de la Información: <http://www.eci.uaslp.mx/Tutorias/>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. (2011). *Facultades y atribuciones*. Recuperado del sitio de Internet de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FP/AFO/Paginas/default.aspx>

APÉNDICE A CONSENTIMIENTO INFORMADO



Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración.

Por medio de la presente nos permitimos saludarle y externar un sincero agradecimiento por las facilidades otorgadas para la realización del proyecto de intervención *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración* el cual corresponde a un trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El propósito de este documento es confirmar el consentimiento formal para la realización del proyecto, por ello se extiende el presente en el que se explica el procedimiento que se llevó a cabo con los docentes-tutores de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

El proyecto estuvo dirigido por el Mtro. Fernando Mendoza Saucedo quien es director del Instituto de Ciencias Educativas y profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la Dra. Juana María Méndez Pineda, profesora de tiempo completo de la UASLP y las licenciadas María Alejandra Camacho Hernández y Miriam Guadalupe Jasso Vázquez, estudiantes de la Maestría en Psicología de la UASLP.

El objetivo del proyecto de intervención buscó fortalecer en los docentes-tutores el manejo de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos de la acción tutorial para atender a la diversidad del alumnado, además de sensibilizar y potenciar la inclusión a través de un proceso formativo en el que se promovió la reflexión y colaboración entre docentes para analizar, compartir y mejorar la práctica.

El proceso de intervención se desarrolló en las instalaciones de la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP durante el período que comprendió del 28 de agosto del 2012 al 05 de marzo del 2013. Durante dicho período se realizaron 7 reuniones grupales para llevar a cabo el proceso formativo. En estas reuniones se revisaron temáticas relacionadas con la tutoría, atención a la diversidad, inclusión, aprendizaje colaborativo y prácticas docentes.

La participación de los docentes-tutores fue voluntaria y consistió en asistir a las 7 reuniones grupales que tendrían duración de 2 horas cada una y realizar las actividades del programa además de llenar el *plan de mejora individual* en el que establecían áreas de mejora, proponían acciones para atender dichas áreas y llevaban a la práctica con su grupo las acciones propuestas. Asimismo se requirió realizar bajo acuerdo con los docentes tutores una entrevista individual con duración aproximada de 1 hora, en la cual se proporcionó información respecto a la experiencia con el plan de mejora y con el proceso formativo, esta información serviría para evaluar el proyecto de intervención por lo que se aclaró que los datos personales serían confidenciales y la información no se usaría para ningún otro propósito fuera de este trabajo, por ello las entrevistas y observaciones fueron codificadas usando un número de identificación para salvaguardar el anonimato.

El beneficio de previo acuerdo que se estableció para quienes asistieron a las reuniones y cumplieron con todas las actividades consistió en la entrega de una constancia con valor curricular de 30 horas.

Una vez explicadas las características del proceso si están de acuerdo con brindar el consentimiento formal les solicitamos por favor firmar este documento.

Por medio de la presente, la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí ratifica que en reuniones previas se explicó a directivos y docentes las características y requerimientos para implementar el proyecto de intervención *Ser tutor para la diversidad: un proceso de reflexión y colaboración* por lo que conocidas las condiciones del mismo consentimos en su realización.

Fecha:

Directora de la Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Secretaria General
Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Secretaría Académica
Escuela de Ciencias de la Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Sin otro particular agradecemos las atenciones que sirva dar a la presente y nos ponemos a sus órdenes para cualquier aclaración que pueda tener al respecto.

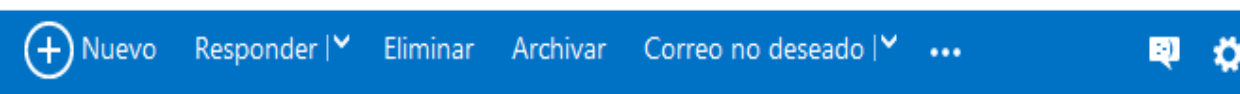
MIE. Fernando Mendoza Saucedo
Director de tesis

Dra. Juana Ma. Méndez Pineda
Coordinadora de tesis

Lic. Ma. Alejandra Camacho Hernández
alejandra.camacho24@hotmail.com

Lic. Miriam Gpe. Jasso Vázquez
maranathajass@hotmail.com

APÉNDICE B ACUSE DE RECIBO



Re: Artículo para REI



Antonio Hernández (ahernand77@gmail.com) [Agregar a contactos](#) 16/07/2013 ▶

Para: miriam jasso vazquez ✉

Estimada Miriam, hemos recibido su artículo, procedemos a su revisión, un saludo cordial.

El 09/07/2013 18:40, miriam jasso vazquez escribió:

Reciban un cordial saludo.

A través de este correo les hago saber que estoy interesada en publicar en la Revista de Educación Inclusiva un trabajo de investigación que he realizado acerca de aprendizaje colaborativo, inclusión y formación docente; de tal forma que envió los documentos solicitados de acuerdo a las normas de publicación emitidas por la revista. Asimismo solicito porfavor la confirmación de la recepción de este artículo.

Sin otro particular me despido y quedo a su disposición para cualquier duda o aclaración. Por suatención muchas gracias.

Miriam Jasso

APÉNDICE C ARTÍCULO

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

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, formación del profesorado, aprendizaje.

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 2010-2011 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 período 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.
- Problematización: 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).

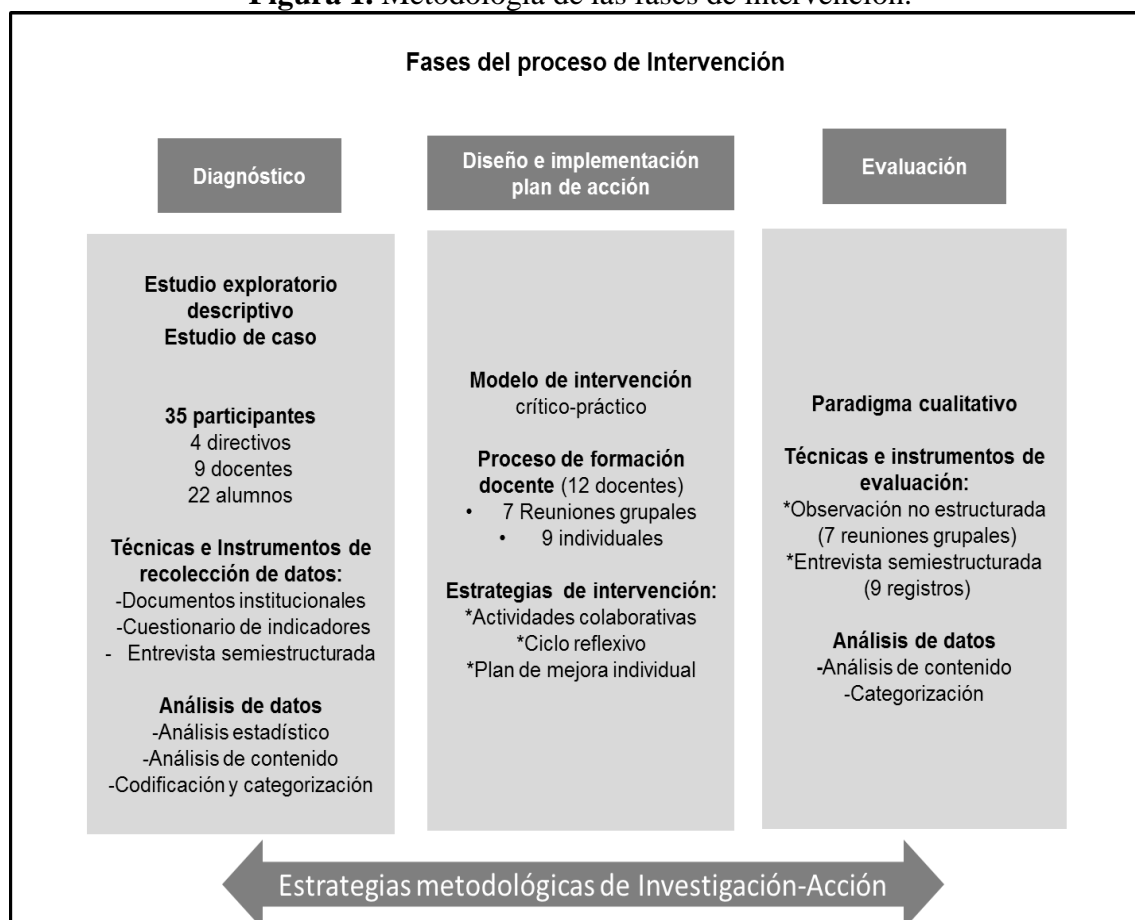
Para analizar la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones se empleó la técnica de análisis de contenido puesto que permite tratar respuestas abiertas y conocer un significado más profundo de la información (McKernan, 1999).

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 si 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 Imbernón 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 nombraran 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 deajo 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.
- 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_AC cooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.
- 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.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx>